

4

03

344

UB München

Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl

Historische Entwicklung und Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule

Historische Entwicklung und Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule

Dieses Manuskript wurde erarbeitet und im Eigenverlag herausgegeben (3., veränderte Auflage 1986)
von Frau Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl / Universität München

Überblicksmäßig vereinfachte Darstellung

- * der fachinhaltlichen Entwicklung des SU i. d. GSCH (zeitliche Einordnung)
- * der pädagogischen und didaktischen Intentionen einzelner Pädagogen, Schulpraktiker, Richtlinien, Lehrpläne
- * der realen Ausprägung des SU i. d. GSCH in Schulorganisation, Unterrichtspraxis, Lehr- und Lernmaterialien
- * des zeitgeschichtlichen, bildungstheoretischen Begründungszusammenhanges der intentionalen Schwerpunktsetzungen

Hauptphasen der Entwicklung des SU i. d. GSCH

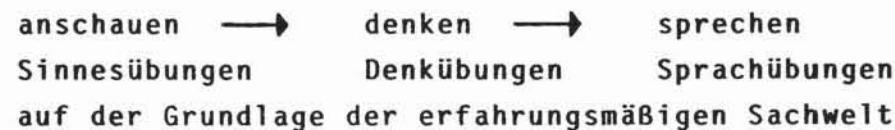
- I. Sachunterricht als REALIENUNTERRICHT
- II. Sachunterricht i. d. GSCH als HEIMATKUNDLICHER ANSCHAUUNGSUNTERRICHT
- III. Sachunterricht i. d. GSCH als "HEIMATLICHER SACHKERN" DES GESAMTUNTERRICHTS
- IV. Sachunterricht i. d. GSCH als kindgemäße HEIMATKUNDE
- V. Sachunterricht i. d. GSCH als GRUNDLEGENDER SACHUNTERRICHT
- VI. Sachunterricht i. d. GSCH als wissenschaftsorientierter FACHUNTERRICHT
- VII. Sachunterricht i. d. GSCH als INTEGRATIVER UNTERRICHT

ANHANG : Primärliteratur (auswahl) analog den im Manuskript zitierten Quellen
Überblicksdarstellungen (Sekundärliteratur) - Lexikalische Darstellungen - Richtlinien/Lehrpläne
Quellentexte (theoretische Abhandlungen und Unterrichtsmodelle)

ENTWICKLUNG DES GSCH - SACHUNTERRICHTS		
1700.....18 00.....19 00.....		
I	SU als REALIENUNTERRICHT	anschauen → denken → sprechen auf der Grundlage der erfahrungsmäßigen Sachwelt
	COMENIUS (1592-1670) — ROUSSEAU (1712-1778) — PESTALOZZI (1746-1827) — DIESTERWEG (1790-1866)	
II	SU als HEIMATKUNDL. ANSCHAUUNGSUNTERRICHT	anschauen → kennen → benennen der Gegenstände des kindlichen Erfahrungsraumes
	DENZEL (1828) — HARNISCH (1787-1864) — FINGER (1844) — DITTES (1829-1896) — GANSBERG (1902) — KÜHNEL (1907/1921)	
III	SU als "HEIMATL. SACHKERN" DES GESAMTUNTERRICHTS	erlebnismäßige, ganzheitliche Sachdurchdringung eines Wirklichkeitsausschnittes aus der kindl. Umwelt
	B. OTTO (1906) — LEIPZIGER LEHRERVEREIN (1908) — BRÜCKL (1925/1964) — BAYER. LEHRPLÄNE (1926-1966)	
IV	SU als kindgemäße HEIMATKUNDE	Heimat als ganzheitliche, anschauliche Grundlage für kindgemäßes Erkunden der näheren Erfahrungswelt
	CONRAD (1918) — WEIMARER GRUNDSCHULE (1921) — FIKENSCHER (1921/1951) — SPRANGER (1923)	
V	GSCH-SU als GRUNDLEGENDER SACHUNTERRICHT	kindgemäße Gegenstandsbetrachtungen als Grundlage für elementare Sachvorstellungen u. Sachbegriffe
	KOPP (1952) — ROTHER (1954) — JEZIORSKY (1948/1972) — DENZEL (1953/60) — KARNICK (1958) — RABENSTEIN (1969)	
VI	GSCH-SU als wissenschaftsorientierter FACHUNTERRICHT	wissenschaftsorientierte und fächerpropädeutische Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten durch "Fächerung"
	FRANKF. GSCH-KONGRESS (1969) — STRUKTURPLAN (1970) — NEUE LEHRPLÄNE (1969-75) — SPRECKELSEN (1972 u. a.) — MÜCKE (1975)	
VII	GSCH-SU als INTEGRATIVER UNTERRICHT	Integration von Fachinhalten durch Orientierung an kindl. Erfahrungsbereichen und umweltorientierten Themenkomplexen
	NEUE LEHRPLÄNE (ab 1975) — ZIMMER (1973) — KATZENBERGER (1973) — CIEL (1974) — BURK (1976) — KLEWITZ/MITZKAT (1977)	

I SACHUNTERRICHT ALS REALIENUNTERRICHT (ca. 1700 - 1900)

Didaktisches Grundprinzip



● J. A. COMENIUS (1592 - 1670)

- "Didactica magna"
- "Orbis sensualium pictus"
= 1. Sachbilderbuch
"Welt in Bildern" als
"Schulnotsurrogat" der
"Welt im Original"
- "Muttersprachschule"
(7. - 12. Lbj.)

● Didaktische Grundlegung des Realienunterrichts

- Einheit von Anschauung und Weltanschauung
- Prinzipien; Lehren des Sachlichen gleichzeitig mit dem Sprachlichen - Lebensnähe - Anschauung - Sachbindung
"... so viel als möglich die Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen...
Die Dinge müssen den Sinnen nahegebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl. Der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein... mit realer Anschauung gemacht werden."

ZEITGESCHICHTLICHE
ASPEKTE - BILDUNGS-
THEORET. HINTERGRUND

THOMAS v. AQUIN

VIVES/LOCKES/BACON
"von der klaren, wahren
sinnlichen Auffassung zu
den Naturgesetzen gelan-
gen" (BACON)

philosophischer Realismus:
"Sachstudium anstelle
des Wortstudiums"

● J. J. ROUSSEAU (1712 - 1778)

"Emil"
(Erziehungsroman für "natür-
liche Erziehung")

● Erfahrungen des Kindes als Richtschnur des Unter- richts

- Gewinnung (geograph.) Begriffe auf der Grundlage der "Heimat"
- forschenden Durchdringung der Umwelt des Kindes
- Ausbildung der Sinne
"die beiden ersten Punkte in (Emils) Geographie werden seine Vaterstadt und das Landhaus seines Vaters sein, dann die dazwischen liegenden Orte."
"Kampf gegen alle toten Zeichen, in der Geographie bes.
gegen Karten, Globen... Sachen! Sachen!..."

Rationalismus

Humanismus

Philanthropen

- **J. H. PESTALOZZI (1746 - 1827)**
 "Buch der Mütter"
 "ABC der Anschauung"
 (Das "Zunächstliegende" als Gegenstand der Anschauung: Leib - Schulstube - Wohnhaus)
- enger Zusammenhang von Sach- u. Sprachunterricht
 Sachkenntnisse → Wortlehren
 dunkle Anschauungen → klare Begriffe
 Sach-, Gefühls- und Weltbezüge in enger Verbindung
 "die Kräfte des Kindes zum Bemerken und Reden entwickeln... den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes nahe berühren (wie beim menschlichen Körper) ins Auge fassen - und mit dem Kind behandeln"
- Mühen um Bildung des gewöhnlichen Volkes
 Sozialerziehung
 Schulgeschichtlich:
 Formalismus
 → der Denkübungen
 → der Anschauungsübungen
 → der Sprachübungen
- **F.A.W. DIESTERWEG (1790 - 1866)**
 "Der Unterricht in der Kleinkinderschule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule" (1827)
 Auf"fächerung" des Anschauungsunterrichts in "Elementarkurse" der einzelnen Fächer der VSe
- Anschauungsunterricht als materiell-vorbereitender Elementarkurs für alle Schulfächer
 - moderne Elementarschule als Denkschule
 - dem mathematisch-realistischen Weltverstand bilden auf der Grundlage heimatlicher Anschauungen
 "Die Hauptsache aber sollte es sein, daß die 6 - 8jährigen Schüler anschauen, beobachten, aufmerken, sprechen und denken gelernt haben außer den daneben getriebenen Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben, dem Leseunterricht, dem Anfang der Zahlenlehre, den Gedächtnisübungen, den Anklängen für Kopf und Herz und den Anfängen des Gesangsunterrichts."

ca. 1850 - 1890: kritische Diskussionen zum Anschauungsunterricht als Realienunterricht

viele formalistische, "systemtolle" Fehlformen des Realienunterrichts i. d. VSe
 teilweise Verbannung des Anschauungs-U aus den Volksschulen
 Auflösung des Anschauungs-U in den Sprachunterricht (PREUSSISCHE REGULATIVE/1854)
 zahlreiche theoret. und schulprakt. Vorschläge für einen "Anschauungsunterricht als Vorstufe des Realienunterrichts" bzw. einen sachbezogenen "heimatlichen Anschauungsunterricht"

II SACHUNTERRICHT IN DER GSCH ALS HEIMATKUNDLICHER ANSCHAUUNGS-UNTERRICHT (ca. 1828 - 1960)

Didaktisches Grundprinzip

anschauen → kennen → benennen
der Gegenstände des kindlichen Erfahrungsraumes

● **B.G. DENZEL** ("Vater" des Anschauungsunterrichts)

"Darstellung des Anschauungsunterrichts nach der Reihenfolge seiner Übungen, mit Andeutungen zur Behandlung desselben" (1828)

1. Elementarklasse als Fundament für den ganzen folgenden Sprach-, Rechen- und Schreibunterricht

1. Elementarunterricht = Stammunterricht

Schüler Denzels: G. LUZ

"Der Anschauungsunterricht für die unteren und mittleren Classen der Volksschule" (1871)

● **W. HARNISCH** (1787 - 1864)

"Weltkunde" (1817)

Heimatkunde als Stammfach innerhalb der "Weltkunde"

● Betonung der sachlichen Inhalte des Anschauungsunterrichts als Fundament für den Volksschulunterricht

"erste elementarische Anschauungslehre"

"Anschauungsunterricht"

"sowohl in Absicht auf Formen als in Absicht auf Sachen"

sachliche Vorbereitungen, Vermittlung von Grundanschauungen und Grundgefühlen für den aufbauenden Unterricht, entwickelt aus dem unmittelbaren Erleben der Umwelt des Kindes

"Jede Materie, wenn sie nur aus dem Kreis des Elementarischen genommen ist, kann formal, d. h. zur Erweckung, Stärkung und Bildung der geistigen Kraft des Kindes benützt und methodisch behandelt werden... in das Dunkel der verworrenen Kindervorstellungen Klarheit, in das Gemisch der Bilder Ordnung bringen... das Bemerken soll sich in ein Betrachten verwandeln, die Gefühle und Empfindungen aber, welche die Bilder des Lebens in dem Kinde erregen, sollen zum Bewußtsein kommen und in ihrem nothwendigen Zusammenhang mit der Sache erscheinen."

● stufenförmiges systematisches Fortschreiten in der heimatlichen Anschauung

- Kennen und Benennen der Gegenstände des kindlichen Erfahrungsraumes in der Reihenfolge:

"Kunde von der Schule... heimatl. Dorf... heimatl. Stadt... Kreis/Provinz... Staat"

- "Heimatkunde" als Vertiefung und "Konkretisierung des Prinzips der Anschauung"

● **FR.A. FINGER** (1808 - 1888)

"Vater der Heimatkunde"

"Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde" (1844):

1. Methodik für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht

"Heimatkunde" als selbständiges Fach und als Vorstufe des Faches "Geographie"

● **DITTES** (1829 - 1896)

Anschauungsunterricht als "Vermittlungs- und Übergangsform" = Stammunterricht

● **H. PRÜLL**

"Heimatkunde" (1890)

= Lehrgang (exemplarisch) als Grundlage für den Realienunterricht

● methodisch systematisierte Anschauung der Heimat
= räuml. Umwelt des Menschen

- "Heimat" als anschauliche Grundlage für die "handelnde" Erarbeitung der Grundbegriffe der Realien (Propädeutik)
- "Stufensystem der Heimatkunde": "eine auf Anschauung gegründete Bekanntmachung mit der heimatlichen Gegend", die "vorbereiten soll auf die Kenntnis der Erde"
- ab jetzt Dominanz des geograph. Aspekts im heimatl. Anschauungsunterricht und in der Heimatkunde, aber auch naturkundliche und geschichtliche Inhalte

- fachlich akzentuierte, intentionale Unterweisung
- Sammlung von "Vorbegriffen" als allgemeine Propädeutik für den Volksschulunterricht

● "Heimatkunde" als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen

- "System, das am besten geeignet ist, den späteren erd- und naturkundlichen Unterricht vorzubereiten"
- method. Erwägungen in enger Anlehnung an die Herbartschen Formalstufen:
"Zusammenfassung und übersichtliche Darstellung des systematischen Materials"

● **REIN/KEHR/HEY** (ca. 1880 - 1910)

Kehr: "Der Anschauungsunterricht auf der Grundlage der Hey-Spechterschen Fabeln" (1883)

● **BREMER BEWEGUNG: GANSBERG**

"Plauderstunden" (1902)

"Schaffensfreude" (1902)

● **SCHARRELMANN**

"Herzhafter Unterricht" (1905)

"Goldene Heimat" (1908)

● "unterhaltender" Anschauungsunterricht

- Märchen, Fabeln, Bilder im Anschauungsunterricht (kindertümliche Literatur und Kunst - Kunsterziehungsbewegung)

- Kunst des Erzählens, Malbücher, Orientierung am natürlichen Jahresablauf

"Wir wählen aus dem reichen Schatze der dem Kinde kongenialen Märchen, Geschichten, Fabeln, Gedichte und Lieder das Beste und geeignetste aus und legen es dem Sachunterricht zugrunde."

● erlebnisorientierte Anschauung der heimatl.-kulturellen Menschenwelt

Erleben der Großstadt Heimat
(Erwandern und sprachlich wiedergeben)

Heimatkunde als "Menschenkunde mit ihren sozialen, sittlichen, rechtlichen und technischen Problemen..."

Für unsere Stadtkinder ist die Menschenkunde mit ihren Fragen viel wichtiger, vertrauter, aufregender, geheimnisreicher und lebensvoller als die Streifzüge durch die Natur nur sein können"

● erzählende Heimatkunde; Beachtung des natürlichen Interesses im Kinde

"Nun ist aber das erste und wirksamste Mittel, der kindlichen Seele entgegenzukommen, eine lückenlose und streng durchzuführende Anschaulichkeit... Wer aber wissen will, welche Richtungen das lebendige Interesse der Kinder nimmt, der lasse sie erzählen in freier, unverbindlicher Form... So ist das innere Anschauungsvermögen der Kinder am sichersten zu wecken, wenn der Lehrer viel und ausführlich schildert und erzählt..."

● J. KÜHNEL

"Moderner Anschauungsunterricht"
(1907/1921⁷)

● heimatliche "Sach"-Anschauungen als grundlegende Anschauungen für die übrigen Fächer

Anschauungsunterricht als einleitender und vorbereitender Unterricht

"... daß dieser einleitende und vorbereitende Unterricht, der Anschauungsunterricht zur Erfüllung dieser Aufgaben wesentlich **Sachunterricht** sein muß, daß er es nicht in erster Linie zu tun hat mit Formen, Größen, Verhältnissen oder Fertigkeiten... Der Anschauungsunterricht nimmt seine Stoffe aus dem Menschen- und Naturleben, wie es sich abspielt innerhalb des geistigen Blickfeldes des Kindes oder an seinen Grenzen."

● M. CONRAD

"Der Anschauungsunterricht. Seine stoffl. und method. Gestaltung innerhalb der ersten beiden Schuljahre." (1922³)

"Die Dinge erteilen Unterricht - ... darum gilt es, die Sinne der Kinder für das Wesen der sie umgebenden Natur- und Menschen- dinge zu öffnen, zu kräftigen, zu weiten und zu weihen, die Kindeseele mit der Heimat zu verwurzeln und zu verweben im Interesse der Grundierung intellektueller, ethischer und ästhetischer Kräfte."

Unterschiedliche Konzeptionen zum "heimatlichen Anschauungsunterricht"

als natürliche Vorstufe des Realunterrichts (Fach-Propädeutik, bes. Geographie)

als anschauliche "Kunde" von der Heimat, in methodisch festgelegter Systematik (Dorf -- Welt)

als "anschaulicher" und "handelnder" Erwerb heimatlicher Raumerfahrungen

als beschreibender, erzählender und schildernder Unterricht über die heimatliche Erlebniswelt

als schulorganisator. Form: a) Unterstufe des gesamten Unterrichts

b) "Beifügung" zum "deutschen" Unterricht

c) Selbständigkeit neben dem Erstlese- und Erstschreibunterricht

d) Übergangs- und Stammunterricht

III SACHUNTERRICHT IN DER GSCH ALS "HEIMATLICHER SACHKERN" DES GESAMTUNTERRICHTS (ca. 1910 - 1960)

Didaktisches Grundprinzip

**erlebnismäßige, ganzheitliche Sachdurchdringung
eines Wirklichkeitsausschnittes aus der kindl. Umwelt**

● B. OTTO

"Hauslehrerschule" (1906)

Ganzheits- und Gestaltpsychologie

● LEIPZIGER LEHRERVEREIN (1908)

Erprobung des gebundenen Gesamtunterrichts als heimatkundlicher Anschauungsunterricht (1./2. Schj.) im Anfangsunterricht der Volksschule

"Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schj. zugleich ein Bericht über die Leipziger Reformklassen."
(1914/1928⁶)

● geistige Begründung des Gesamtunterrichts

"großer" und "kleiner" Gesamtunterricht als Mittelpunkt und Grundlage des gesamten Unterrichts"

"Die Welt steht als Gesamtheit vor uns, und wir suchen uns als Gesamtheit ihrer zu bemächtigen."

● Aufhebung der "Fächerung" zugunsten des "natürlichen" Zusammenhangs der Unterrichtsgegenstände

- Konzentration des gesamten Unterrichts um die aus dem Anschauungsunterricht gewonnene Sacheinheit
- "Sacheinheit" als Wirklichkeitsausschnitt aus der Umwelt des Kindes
- allseitige Durchdringung des Stoffes in naiv-sinnlicher Betrachtungsweise

"Unter Gesamtunterricht verstehen wir einen Unterricht, der im Gegensatz steht zu der heutigen Spaltung der täglichen Schularbeit in eine Anzahl meist äußerlich und innerlich voneinander geschiedener Fächer. Er stellt sich dar als eine Konzentration um die **Sacheinheit**, die der Natur des Kindes der Unterstufe entsprechend eine konkrete, in der unmittelbaren Anschauung gegebene sein muß. Das, was bisher abgeschiedenen Systemen folgte, gliedert sich organisch ein, sei es als Hilfsmittel der Sachdurchdringung (Lesen, Rechnen), sei es als Mittel des Ausdrucks (Sprechen, Schreiben, Rechtschreiben, Gesang, Malen u. Formen)."

● **H. BRÜCKL** (1925/1964⁷)

"Mein 1. Buch"

(1. Ganzheits-Lese-Fibel)

"Der Gesamtunterricht im 1. Schj."

Mit organischem Einbau des 1. Lesens und Schreibens nach der Ganzheitsmethode.

Begleitschrift zur Fibel "Mein 1. Buch"

● **W. WITTMANN**

"Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts" (1933)

(Ganzheits- und Gestaltpsychologie)

● "ganzheitlicher Gesamtunterricht um Sacheinheiten" als Erlebniseinheiten aus dem kindlichen Leben

"sachgebundener Anschauungsunterricht" als "Herz" des einheitlichen Gesamtunterrichts - nur erlebnismäßige Sachdurchdringung

"Das Wesen des Gesamtunterrichts besteht darin, daß er nicht mehr den Stoff, sondern das Kind und seine ich-bezogene Umwelt betrachtet. Er nimmt daher seinen Ausgang von wirklichen und gefühlsbetonten Erlebniseindrücken, die dem Kinde aus dem reich-bewegten Leben seiner Umwelt zuströmen... Der Gesamtunterricht ist einem gesunden kräftigen Baume vergleichbar, als dessen Wurzel und Stamm der heimatliche Anschauungs- und Erlebnisunterricht zu betrachten ist, aus dem die übrigen Unterrichtszweige als natürliche Triebe hervorsprossen und von dem sie ihren Nährstoff und ihr Leben bekommen."

● didaktische Auswertung der Ganzheits- und Gestaltidee (Biologie/Psychologie) für den ersten Anschauungsunterricht als Ganzheitsunterricht

ganzheitlicher, analytisch-synthetischer Unterricht als methodisches Prinzip des Gesamtunterrichts

"Durch das Anschauen als 'wesentliches Produkt der gestaltenden Phantasie'... und durch das Zusammenschauen lernen die Kinder, die Fülle der Erscheinungen zu übersehen, zu ordnen und durch sie in ihrem Denken ganz aus eigener Kraft ihren Weg zu suchen ..."

Entwicklung von "Strukturen" im Anschauungs-Unterricht, z. B. "Zusammen" - "Auseinander" - "Geborgensein" - "Verändern" - "Dauern" u. a.

● **RICHTLINIEN ZUR AUFSTELLUNG VON
LEHRPLÄNEN IN DER GRUNDSCHULE**
(1921)

● **LEHRORDNUNG FÜR DIE BAYER. VOLKSSCHULEN**
(1926)

● **BILDUNGSPLAN FÜR DIE BAYER. VOLKSSCHULEN**
(1955)

● **RICHTLINIEN FÜR DIE BAYER. VOLKSSCHULEN**
(1966)

● Schulorganisatorische Festlegung des "heimatlichen
Anschauungsunterrichts" als "Kern" des Gesamtunter-
richts im 1./2. Schj.

"Auf der Unterstufe bildet die Heimatkunde den Kern des gesamten weltlichen Unterrichts. Der Unterricht im ersten Schülerjahrgang ist Gesamtunterricht."

"Der Erstunterricht ist Gesamtunterricht. Vorgänge und Sachverhalte, Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Erlebniskreis der Schüler, zuweilen auch musische Bildungsstoffe wie Märchen, Erzählungen, Lieder und Spiele, bilden seinen Ausgangs- und Mittelpunkt."

Stundentafel für den 1./2. Schülerjahrgang:
Religionslehre, Gesamtunterricht (17 Std.), Leibes-
erziehung, Handarbeit

Gesamtunterricht als Unterrichtsform

- Grundgedanke: Einschränkung bzw. Aufhebung der Fächerung, um das Kind aus der ganzheitlich erfahrenen Lebenswirklichkeit in einem "innerlich geschlossenen Unterricht" in ein ganzheitliches Weltbild hineinzuführen
- verschiedene Richtungen der Ganzheitsidee
"freier" Gesamtunterricht (B. Otto) -
"Lebenskreise" (H. Ohms)
"Unterrichtssymphonien" (W. Albert)
- eigenständige Form für den Unterricht im 1./2. Schj.:
Konzentration des gesamten Unterrichts der Unterstufe um eine aus dem heimatl. Anschauungsunterricht gewonnene Sacheinheit (stoffl. u. method.-psycholog. Begründung)

IV SACHUNTERRICHT IN DER GSCH ALS KINDGEMÄSSE HEIMATKUNDE (1920 - 1966)

Didaktisches Grundprinzip

Heimat als ganzheitliche, anschauliche Grundlage
für kindgemäBes Erkunden der näheren Erfahrungswelt

● Fortführung vieler Grundprinzipien des heimatl. Anschauungsunterrichts

(vgl. insbes. W. HARNISCH / FR.A. FINGER / H. PRÜLL / H. SCHARRELMANN)

● O. WILLMANN

"Didaktik" (1910)

● philosophisch-pädagogische Begründung des Heimatprinzips - "Gemütswerte der Heimat"

Heimat als "Abglanz des Ganzen"... "Spiegel des Großen und Fernen... Mittelpunkt der ethischen Konzentration aller Bildung... Sie ist weit mehr als Gegenstand des Interesses und der Teilnahme: mit ihr verwächst der ganze Mensch und soll es; der Heimatsinn ist ein Moment des sittlichen Bewußtseins."

● E. SPRANGER

"Der Bildungswert der Heimatkunde" (1923)

Heimatkunde als "Ganzheitsfach":
Überwindung der Fächertrennung

● Beschreibung des subjektiven Bildungswertes der Heimatkunde

- Heimat als "geistiges Wurzelgefühl"

"Der Mensch hat, wo er auch lebe, immer eine Umwelt... eine Heimat hat er nur da, wo er mit dem Boden und mit allem Naturhaft-Geistigen, das diesem Boden entsprossen ist, innerlich verwachsen ist.

... Von Heimat reden wir, wenn ein Fleck Erde betrachtet wird unter dem Gesichtspunkt seiner Totalbedeutung für die Erlebniswelt... Sie ist erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur."

- Heimatkunde als "organischer Zusammenhang der Erkenntnisgegenstände", als Weg zur "Totalität des Selbst"...

"Sie klärt ihn (den Menschen) auf über seine Stellung im Ganzen der lebendigen Kräfte."

● **NACH DEM 1. WELTKRIEG (1918)**

Forderungen nach einer "Heimatschule"
(Heimatbewegung)

● **REICHSSCHULKONFERENZ (1920)**

Gründung der Grundschule
("Weimarer Grundschule")

● **RICHTLINIEN ZUR AUFSTELLUNG VON
LEHRPLÄNEN IN DER GRUNDSCHULE (1921)**

- heimatlichen Anschauungsunterricht
(1./2. Schj.)
- Heimatkunde (3./4. Schj.)

● **LANDESLEHRORDNUNGEN - "LEHRORDNUNG FÜR
DIE BAYERISCHEN VOLKSSCHULEN (1926)**

- Heimatidee bietet Leitbilder und Sinnesdeutungen
menschlichen Handelns:

Heimat als ideale, Hingabe fordernde Ganzheit

● Schulorganisatorische Festlegung der Heimatkunde für
das 3./4. Schj.

- Unterrichtsstoffe aus der "näheren Erfahrungswelt
des Kindes" ("Haus, Hof, Garten, Feld, Wiese, Hain, Wald,
Arbeit...")
- eigenes Beobachten und Erkunden der Wirklichkeit
(Wanderungen, Schulgarten...)
- "heimatlicher Anschauungsunterricht" als Zentrum des
ungefächerten Gesamtunterrichts (1./2. Schj.) im
Sinne eines "seelisch nahen Umweltunterrichts."
- Heimatkunde als "Vorbereitung für den erdkundlichen,
naturkundlichen, geschichtlichen Unterricht in der
Volksschuloberstufe" (3./4. Schj.) im Sinne eines
"Wirklichkeitsunterrichts mit Unterrichtsstoffen aus
der "näheren Erfahrungswelt der Kinder"

"Der Heimatkundeunterricht ist grundlegender Sachunterricht.
Er muß Wirklichkeitsunterricht sein...
schafft Sachvorstellungen... soll die Eigentätigkeit der Kinder
in weitem Umfang in Anspruch nehmen...
Anschauungen, Beobachtungen, Vorstellungen..."

● **ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS (1933 - 1945)**

"Blut- und Bodenideologie"

"Helden der Heimat"

"Reichsrichtlinien" (1937/1939)

"Bayerische Landesschulordnung" (1940/42)

● **NACHKRIEGSÄRA (ab 1945)**

"Bayer. Bildungsplan 1950"

"Bayer. Richtlinien 1966"

● **Zahlreiche Vorschläge zur Verwirklichung des Heimatprinzips im Grundschulunterricht**

(B. CLEMENZ 1922 / W. SCHOENICHEN 1924 / A. HUTH 1924 / WARMUTH 1927 / FIKENSCHER 1921/1929, 1938/1951
F.X. WEIGL 1949 / F. KOPP 1952 / F. GÄRTNER 1958 u. a.)

● Akzentverschiebung des Heimatprinzips im Sinne der Ideologisierung der Heimatidee

"Der gesamte Unterricht dient der Heimatkunde im weiteren Sinne... es ist der Grund für den Stolz auf Heimat, Sippe, Stamm, Volk und Führer zu legen."

"... eine volkhaftere Heimatkunde, d. h. Heimatlebenskunde anstatt Heimatkartenkunde... den heldischen Gedanken in den Vordergrund stellen."

● restaurative Tendenzen im Anschluß an die Weimarer Grundschule

Der Mensch "wurzelt in der Heimat... Grundsatz der Heimatverbundenheit, der Lebens- und Gegenwartsnähe und der Weltoffenheit... Einheiten unter erdkundlichen, naturkundlichen, kultur- und sozialkundlichen und geschichtlichen Aspekten... Heimat als ganzheitliche, anschauungsgesättigte Grundlage."

"Der Unterricht geht von der heimatlichen Lebenswelt aus und schreitet in einen sich erweiternden heimatlichen Erfahrungsraum über."

"Heimatkunde" als Unterrichtsfach in der Grundschule

- Weiterentwicklung bzw. Fortführung des Heimatprinzips im heimatl. Anschauungsunterricht (19. Jhdt.) zu einem eigenständigen Unterrichtsfach
- philosophisch-pädagogische, kulturphilosophische bildungstheoretische Begründung der Heimatidee in "objektiver" und "subjektiver" Perspektive (Heimatsbewegung)
- Schulorganisatorische Verankerung des "heimatl. Anschauungsunterrichts" und der "Heimatkunde" in der "Weimarer Grundschule"
- Schulpraktische Erlasse bzw. Empfehlungen (Richtlinien/Lehrpläne: 1920 - 1966) und Vorschläge für die Unterrichtspraxis der Heimatkunde (Method. Handbücher/umfangreiche did.-method. Konzepte und Lehrstoffkataloge)
- Ziel des Heimatkundeunterrichts:
 - * stufenweise Vermittlung des "heimatlichen Weltbildes":
"Heim → kindl. Umwelt → Heimat → Vaterland → Welt"
 - * Kennenlernen - Verstehenlernen - Liebenlernen der Heimat

V SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE ALS "GRUNDLEGENDER SACHUNTERRICHT" (ca. 1954/66 - 1971)

Didaktisches Grundprinzip

**kindgemäße Gegenstandsbetrachtungen als Grundlage
für elementare Sachvorstellungen und Sachbegriffe**

● J. ROTHER (1954)

"Schulanfang" (1954/1969⁷)

● "Sachunterricht" als eigenständiger Bereich im Anfangsunterricht

"räumliche und geistige Kinderheimat" als sachlicher Kern der Bildungsarbeit des Anfangsunterrichts" -

Vermitteln von Sachvorstellungen und Sachzusammenhängen durch planmäßiges Vorgehen, Ordnung und Klärung kindlicher Eigenerfahrungen

● BILDUNGSPLAN FÜR DIE BAYERISCHEN VOLKSSCHULEN (1955)

● neue Akzentuierung des heimatl. Anschauungsunterrichts als "Wirklichkeits-, Erlebnis- und Arbeitsunterricht"

"Er läßt an wirklichen Gegenständen und Sachverhalten die Erkenntnisse gewinnen... Er verlebendigt die Sachverhalte, ergänzt und belebt die sachlich erarbeiteten Ergebnisse durch Personifizierung, poetische Verklärung, phantasiereiche freie Ausgestaltung..."

● F. DENZEL (1953/1960)

"Methodik des Erstunterrichts" (1953)

- "elementarer Sachunterricht" mit "fachgesetzlichen Blickrichtungen, Auffassungs- und Arbeitsweisen"

- Erarbeitung von elementaren Sachvorstellungen und Grundbegriffen

● **R. KARNICK** (1958)

"Redet um Sachen!" (1958/1964^{20!})

● **F. GÄRTNER** (1958/1963)

"Neuzeitliche Heimatkunde.
Der ungefächerte Sachunterricht der
Grundschule." (1969⁴)

● **W. JEZIORSKY** (1965/1972)

"Allgemeinbildender Unterricht" (1965)

● **F. KOPP** (1952/1972)

"Methodik des Heimatkundeunter-
richts" (1952/1963³)

● starke Bestrebungen "in Richtung Sachlichkeit" auch in
der Heimatkunde

Anliegen eines "sinnvollen Sachunterrichts" als
"heimatkundlicher Sachunterricht": "Sachwissen -
"Sachverhalte" - "Sachgebiete" - "Gegenstandsbetrach-
tungen" "in der Sache einwandfrei trotz Berücksich-
tigung der Schülerbedürfnisse"

- Sachunterricht als "ungefächelter Umweltunterricht"

- fachspezifische Seiten der Heimatkunde:
physikalisch-technische, geschichtliche, erdkund-
liche, geschichtliche Komponente

- kindgemäße Erschließung der Technik und der mensch-
lichen Umwelt - die Schüler "sachverständig" machen

- 8 fachdidaktische Aspektrichtungen:
technische, warenkundliche, handwerksbezogene, bio-
logische, materialkundliche, verkehrserzieherische,
institutionelle und geschichtliche Themen

- fachliche "Sichtweisen" - "Sachaspekte" der Heimat-
kunde:
erdkundliche, geschichtliche, naturkundliche, kultu-
relle, volkskundliche, sozialkundliche, wirtschaftl.-
technische, religiöse

- Arbeitsweisen der Heimatkunde: unmittelbare Sachbe-
gegnung vor Sekundärerfahrungen

● **RICHTLINIEN FÜR DIE BAYERISCHEN
VOLKSSCHULEN (1966)**

● **H. FIEGE (1958/1969)**

"Die Heimatkunde"

● **W. HANSEN (1968)**

"Kind und Heimat" (1968)

● **R. RABENSTEIN (1969)**

"Grundlegender Sachunterricht im
1. u. 2. Schj." (1969)

"Handlungseinheiten" - "Darstellungseinheiten"

● **"grundlegender Sachunterricht" löst offiziell den
traditionellen Anschauungsunterricht in Bayern ab**

- grundlegender Sachunterricht als "sammelnder und ausstrahlender Mittelpunkt des Gesamtunterrichts"
- "fachliche Blickrichtungen" für die Heimatkunde

"Komponenten" der Heimatkunde: erdkundliche, biologische, technologische, wirtschaftliche, sozialkundliche, geschichtliche, volkskundliche Komponente

- besondere Arten der Gegenstandsbestimmung durch die Kinder
- "Sachbereiche", nicht Fachbereiche für die Heimatkunde
- psycholog. Aspekte der Heimatkunde: das Erleben, das Bilden von Anschauungen, das Erfahren, das Spielen, das Gestalten und Darstellen
- "stärkere Hinwendung zu den Inhalten"
- Anliegen einer kindgemäßen, gesamtunterrichtlichen Gestaltung und Anliegen einer fachgerechten Grundlagenarbeit:
"nicht nur das Erlebnis... sondern fachlich wichtige Begriffe"

Zusammenfassung der Bestrebungen in "Richtung Sachlichkeit"

1. langsame Loslösung des heimatlichen Anschauungsunterrichts aus dem Gesamtunterricht:
"grundlegender Sachunterricht" gilt als eigenständiger Bereich innerhalb des Anfangsunterrichts
2. langsame Verdrängung des konzentrierenden Heimatprinzips im Heimatkundeunterricht:
"fachliche Blickrichtungen", "fachspezifische Sichtweisen",
"fachdidaktische Aspekte" der Heimatkunde
3. Akzentverschiebung in der Unterrichtsmethodik vom kindl. Erleben auf die sachbezogene Begriffserarbeitung und fachgerechte Grundlegung
4. Aufzeigen von Mißverständnissen und Fehlformen des heimatkundl. Anschauungsunterrichts und Kritik an der traditionellen Heimatkunde

VI SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE ALS WISSENSCHAFTSORIENTIERTER FACHUNTERRICHT (1969 - 1975/80)

Didaktisches Grundprinzip

wissenschaftsorientierte und fächerpropädeutische
Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten durch "Fächerung"

● bildungs- und gesellschaftspolitische sowie lern- theoretische Begründung der Neukonzeption des Grundschul-Sachunterrichts

J. BRUNNER (1967)
A. JENSEN (1969)
H.R. LÜCKERT (1967)
H. ROTH (Hg./1969)

- Wandel im Begabungsbegriff (päd.-psycholog.-soziolog.):
rationalist. Förderungstheorie als Maxime contra
naturalistische Reifungstheorie

J. PIAGET (1946 ff)
R. OERTER (1969)
H. AEBLI (1969)
H. ROTH (Hg./1969)

- Wandel in der Sicht des Lernprozesses:
umweltabhängiger, steuerbarer Prozeß als Maxime
contra endogen veranlagte Lernfähigkeit des Kindes

H. SCHELSKY (1957)
"SPUTNIK-SCHOCK" (1957)
PICHT (1965)
E. SCHWARTZ (1966)
ROLFF (1967)

- Wandel im Verständnis der Funktion der Schule:
gesellschaftspolitische Leistungsanforderungen als
Maxime contra Grundschule als Schonraum

KRITIK-REVISION-ABLÖSUNG
DER "HEIMATKUNDE" (vgl. u. a.
E. SCHWARTZ 1966/ L. KATZEN-
BERGER 1972/ F. KOPP 1972)

- Wandel in den unterrichtlichen Zielsetzungen:
curriculare Strukturierung, wissenschaftsgemäße
und fachpropädeutische Kenntnisse/Fertigkeiten als
Maxime contra kindgemäße Unterrichtsinhalte
(bes. SU i. d. GSCH / Mathematik i. d. GSCH)

● **FRANKFURTER GRUNDSCHULKONGRESS u. a. (1969)**

● **STRUKTURPLAN DES DEUTSCHEN BILDUNGS-
RATES (1970)**

Anregung zu bundesweiten Initiativen zur
Neufassung der Lehrpläne

● **"EMPFEHLUNGEN ZUR ARBEIT IN DER
GRUNDSCHULE - KMK" (1970)**

● **LEHRMITTELMARKT BESTIMMT DEN
"NEUEN GSCH-SU" ENTSCHEIDEND MIT**

● Wissenschaftsorientierte Neukonzeption des Sach-
unterrichts in der Grundschule

- Forderungen nach einem rational bestimmten Sach-
unterricht: sachstrukturelles, lernzielorientier-
tes, wissenschaftsorientiertes Erschließen der
modernen, technisch geprägten Umwelt

- Anstöße, Hinweise, Empfehlungen und Zielsetzungen
für den GSCH-SU:

Forderung nach "wissenschaftsbestimmtem Lernen" -

"Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die
Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur,
der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der
Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit
und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und ent-
sprechend vermittelt werden... Die Wissenschaftsorientiert-
heit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unter-
richt auf jeder Altersstufe."

* bes. Betonung der naturwiss.-techn. Kenntnis- und
Methodengewinnung - "die einfachsten und zugleich
grundlegenden naturwiss. Denk- und Untersuchungs-
weisen einführen"

* handelnde Auseinandersetzung der Schüler mit den
Sachverhalten mit dem Ziel, Methoden und Bezugs-
systeme zur eigenständigen Welterschließung zu
vermitteln - "vom Tun zur Technik des Tuns"
entdeckendes Lernen - Fähigkeiten zur Theoriebil-
dung - "die Neugierde des Kindes in Wißbegierde
verwandeln"

* vorfachlicher Unterricht als Propädeutik auf die
Sachfächer der Sekundarstufe -

"wissenschaftliche Begriffsbildung elementar erschließen
und den Grund legen für ein im gleichen Sinne mehr wissen-
schaftsorientiertes Lernen in späteren Lern- und Schulstufen"

- umfangreiche Entwicklung von Materialien u. Medien
(Sachbücher, Medienpakete, Experimentiermaterialien)

● **ADAPTION AUSLÄNDISCHER CURRICULA UND NEUE DIDAKTISCHE ANSÄTZE**

SPRECKELSEN 1971 - SCIS
(vgl. LPI BAYERN 1971/1975)

MÜCKE 1975

ARBEITSGRUPPE FÜR UNTERRICHTSFORSCHUNG
GÖTTINGEN 1971 - SAPA
(vgl. LPI NORDRHEIN-WESTFALEN 1973
RHEINLAND-PFALZ 1971)

● **NEUE LEHRPLÄNE IN ALLEN BUNDESLÄNDERN**
(1969 - 1975)

"Sachunterricht in der Grundschule" als zusammenfassende Bezeichnung der Lernbereiche

a) soziokultureller Lernbereich mit den fachl.

Bereichen:

Sozial- und Wirtschaftslehre / Erdkunde / Geschichte,

b) nat.wiss.-techn. Lernbereich mit den fachl.

Bereichen:

Biologie / Physik / Chemie (Technik)

● **BAYERN (1971)**

"Sachunterricht in der Grundschule"

● curriculare Konzeptionen

"geschlossene"

"konzeptdeterminierte"

"begriffsorientierte"

"verfahrensorientierte"

● "Sachunterricht" als selbständiges Fach in der Grundschule löst den heimatkundl. Anschauungsunterricht und die Heimatkunde ab

* starke Orientierung am Fächerkanon der weiterführenden Schulen - Fächerpropädeutik - fachliche Gliederung - Betonung der Eigengesetzlichkeit der Inhalte

* Orientierung an den "Basisinhalten" der Wissenschaften - und an den grundlegenden Forschungsmethoden - Wissenschaftsorientierung - "Basiskonzepte"/wissenschaftliche Grundbegriffe - fachgemäße Arbeitsweisen

* sachliche Auseinandersetzung mit der Umwelt des Kindes - Umweltorientierung - "technische", "soziale" und "gesellschaftliche" Umweltthemen

* curriculare Lehrpläne - Stoffanordnung nach dem "Spiralmodell" - Lernzielorientierung/"verbindliche Lehraufgaben"/Leistungsmessung

"Der Sachunterricht der Grundschule führt die Kinder zu sachgemäßer Auseinandersetzung mit den Gegenständen ihres Erfahrungsraumes. Dabei weckt er ihr Interesse für fachlich ausgerichtete Fragestellungen und schafft die Voraussetzungen für den gefächerten Sachunterricht der weiterführenden Schulen."

Prinzipien und Probleme des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts in der Grundschule

1. Prinzipien des "modernen" Sachunterrichts der Grundschule im Vergleich zur traditionellen "Heimatkunde"

Fach-Unterricht	↔	Erziehung/Bildung
Erforschen der Welt	↔	Erleben der Welt
Gesellschaft/Umwelt/Fach-orientierung	—	Heimatorientierung
Schülerorientierung	—	Kindgemäßheit
Wissenschaftsorientierung	—	volkstümliche Bildung
Kognitionsförderung	—	Gesinnungs- und Gemütsbildung
Sachlichkeit	—	Erlebnisorientierung
Strukturgemäßheit	—	Ganzheitlichkeit
Emanzipationsförderung	—	Persönlichkeits- und Gemeinschaftserziehung
Lernzielorientierung	—	Lebensraumorientierung
"Forscher"tätigkeit	—	Selbsttätigkeit

2. Probleme des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts in der Grundschule

- stoffliche Überfrachtung der Lehrpläne - "Fächeregoismen"
übertriebene Informations- und Begriffsvermittlung
- kognitive Überforderung der Kinder - erfahrungs- und erlebnismäßige "Verarmung"
- "geschlossene", zu eng lernziel- und leistungsorientierte Unterrichtsorganisation
- Vernachlässigung der emotionalen und erziehlichen Dimensionen der Unterrichtsstoffe
- Problematik des wissenschaftstheoretischen Grundverständnisses von "Wissenschaftlichkeit"
- method. Probleme des wissenschaftsadäquaten Elementarisierens
- Umwelt- und Lebensferne von U-Inhalt und Lernweg-isoliertes Fachwissen

VII SACHUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE ALS INTEGRATIVER UNTERRICHT (ab ca. 1975)

Didaktisches Grundprinzip

**Integration von Fachinhalten durch Orientierung an kindlichen
Erfahrungsbereichen und umweltorientierten Themenkomplexen**

● SACHUNTERRICHTS-DIDAKTISCHE DISKUSSION UND LEHRPLANREVISIONEN

(verstärkt ab ca. 1975)

LEHRPLANÄNDERUNG IN BAYERN 1974:

Namensänderung von "Sachunterricht"
zu "Heimat- und Sachkunde" ohne
Änderung der Gliederung in fachl.
Bereiche

● BEISPIELE FÜR INTEGRATIV-OFFENE NEUKONZEPTIONEN

* "fächerintegrierend"

KÄTZENBERGER 1973
LPI HESSEN 1972

* MPU = mehrperspektivischer U.
REUTLINGER GRUPPE/
GIEL, HILLER, KRÄMER 1974/1975

● Problematisierung von "geschlossenen" wissenschafts-
orientierten curricularen Konzeptionen für den SU in
der GSCH und verstärkte Forderungen nach "offenen"
Konzeptionen für einen umweltorientierten Sachunter-
richt i. d. GSCH

neue Bezeichnungen anstelle der "fachlichen" Berei-
che, z. B.
"Erfahrungs- und Handlungsbereiche" - "Lernfelder" -
"mehrperspektivischer SU" - "fächerintegrierender SU"
"situationsorientierter, problemorientierter SU"

● Gemeinsame Merkmale der sachunterrichtsdidaktisch
"integrativen" bzw. curricular "offenen" Neuansätze:

* sachunterrichtsdidaktische Zielsetzung:

- Beschäftigung mit kindgemäßen, lebenspraktischen
Umweltausschnitten
- Kindwelthklärung und Lebenspropädeutik

* offene, informelle "Curr." (U. allg.)
 ENGL."OPEN EDUCATION"/PLOWDEN REP. 1967
 NJSP/SCIENCE 5/13 1968
 SCHWEDES 1975 - 1977
 KLEWITZ/MITZKAT 1977
 NUBER 1977 NEFF 1977
 KASPER/PIECHOROWSKI 1978
 KUNERT 1978

* situationsorientierte Curr. Konz.
 ZIMMER 1973
 ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZ. 1976
 DALLMANN u. a. 1976
 LPI NIEDERSACHSEN 1975
 LPI BADEN-WÜRTTEMBERG 1975
 KNERR 1977

* "synthetisierend"
 BECHER 1975

* "Lernbereichsdidaktik"
 BURK 1976

* "mehrdimensional-komplementärer SU"
 EINSIEDLER 1980

● NEUFASSUNG DES LEHRPLANS FÜR DIE GRUNDSCHULE IN BAYERN (1976)

"Ausgewogenheit zwischen sozio-kulturellen und nat.wiss.-techn. Inhalten"

"Lerninhalte, die grundlegend sind für das Zusammenleben der Menschen, für das Verstehen von Natur, Kultur und Technik."

* Didaktisch-methodische Prinzipien:

- Kind(Schüler)orientierung
- Umweltorientierung
- Lebensnähe

* Auswahl/Strukturierung der Unterrichtsinhalte:

- Themen als "Kindwelt"ausschnitte
- kind- lebens- gesellschaftsbedeutsame Stoffauswahl
- Lernsituationen Lernfelder
 - "offene" Lehr- - SU und andere
 - und Lernplanung GSCH-Fächer

- Reduzierung der Stofffülle, insbes. im nat.wiss. Bereich
- Aufforderung zur Erstellung "örtlicher Lehrpläne"- Neubetonung der heimatlichen Orientierung der Unterrichtsinhalte
- Forderung nach sozialem Lernen und erzieherischem Handeln

SCHULAUSSCHUSS DER KMK:

Tendenzen und Auffassungen zum Sachunterricht in der Grundschule (1980):

Darlegung des Standes der amtlichen Meinungsbildung als Orientierungshilfe bei der Fortschreibung der Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern

* Bereiche, Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts in der Grundschule

"Sachunterricht bezeichnet den Teil des Grundschulunterrichts, in dem die Schüler dazu angeleitet werden, sich mit Ausschnitten ihrer sozialen, technischen und natürlichen Umwelt auseinanderzusetzen..."

Ziele, Inhalte und Methoden des Sachunterrichts werden bestimmt durch die Bedürfnisse, Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder in ihrer Umwelt, die Erfordernisse individuellen und gesellschaftlichen Lebens und die Erkenntnisse der Wissenschaften..."

* Didaktische Leitlinien und methodische Prinzipien im SU i. d. GSCH

"Um einseitige Konzeptionen zu vermeiden, wird bei der Planung und Durchführung des Sachunterrichts versucht, "Schüler", "Umwelt", "Wissenschaft" und "Gesellschaft" als zentrale Bezugspunkte des Unterrichts in einem ausgewogenen Verhältnis zu berücksichtigen..."

Im Mittelpunkt des Sachunterrichts steht die Sache selbst: das Erlebnis, die unmittelbare Begegnung, die Beobachtung und der handelnde Umgang."

* Zur Organisation des SU in der GSCH

Rahmenrichtlinien, Lehrpläne und Schulpläne lassen dem Lehrer einen Freiraum, um aktuelle Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen, Interessen und spontane Fragen der Schüler..., aber auch örtliche Besonderheiten des Heimatortes angemessen zu berücksichtigen.

... projektartige Unterrichtsformen... für einen begrenzten Zeitraum eine lehrgangsartige Form des Sachunterrichts... intensive Nutzung der vielfältigen Sozial- und Arbeitsformen... Differenzierung..."

* Lehr- und Lernmittel im SU der GSCH

"Lehr- und Lernmittel... ersetzen nicht die unmittelbare Sachbegegnung der Schüler... haben eine begrenzte, spezifische Funktion in bestimmten Phasen des Unterrichts..."

* Erfolgskontrolle im SU der GSCH

"...Aufgabe, Situationen zu organisieren, in denen die Schüler¹⁾

¹⁾ erworbene Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten möglichst in Handlungszusammenhängen nachweisen können... gezielte Beobachtung... schriftliche Erfolgskontrollen nur einen begrenzten Stellenwert."

● LEHRPLAN FÜR BAYER. GRUNDSCHULEN (1981)

"Heimat- und Sachkunde"

"Die Grundschule hat die Aufgabe, Unterricht und Schulleben aus ihrem Erziehungsauftrag heraus zu gestalten...

Sinn- und Wertorientierung sind Grundlagen und Ziele von Erziehung und Unterricht...

In der Auseinandersetzung mit den Mitmenschen, den Lerngegenständen und sich selbst im Rahmen einer pädagogisch gestalteten Klassen- und Schulgemeinschaft lernt das Kind verbindliche Wertmaßstäbe kennen und sich an ihnen orientieren"

"Der Lehrplan stellt die Orientierung am Kind in den Mittelpunkt... Dabei werden Eigenart und Lebenssituationen des Kindes berücksichtigt, Hilfen zur allseitigen persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung gegeben und Wege zu verantwortlichem Leben und Wirken in der Gemeinschaft aufgezeigt...

Heimat- und Sachkunde beschränkt sich auf grundlegende und für das Kind bedeutsame Lernziele und -inhalte."

"Der Lehrplan (für Heimat- und Sachkunde) ist in 7 Themenbereiche gegliedert...

Der Unterricht der Grundschule erlaubt viele Verbindungen fachlicher Inhalte, soweit dies sinnvoll ist. Vor allem Heimat- und Sachkunde, aber auch andere Fächer bieten hierfür Anlässe...

berücksichtigt das dem Kind dieser Altersstufe eigene, zunächst nicht nach Schulfächern gegliederte Erfahren seiner Umwelt."

● Konzeptionelle Merkmale für einen kindorientiert-integrativen, umweltoffenen - erfahrungs- und wertorientierten Sachunterricht i. d. Grundschule

* Grundschultheoretische Einordnung

- Koordination von Erziehung und Unterricht
- Sinn- und Wertorientierung als Bildungsziel
- "Schulleben" als Raum für Unterricht und Erziehung

* Didaktische Grundlegung

- Kind in personaler Ganzheit
- grundlegende Bildung
- vielseitiges Lernen

* Strukturelle Gestaltung

- 7 "Themenbereiche"
- fächerintegrierend
kind- und umweltoffen
- "grundlegender Unterricht"

"Der Unterricht knüpft an Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler an... Die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ist Grundlage der Erfahrungsbildung... Das Fach Heimat- und Sachkunde unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt, so daß sich in ihm eine Wertschätzung der Heimat als persönlichem Lebensraum bilden und festigen kann... zu beachten, daß Wissen und Erkenntnisse stets in engem Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben werden."

"(Die Grundschule) entwickelt einen eigenen stufengemäßen Stil des Zusammenlebens und -arbeitens... betreut jedes Kind mit dem Ziel seiner allseitigen Förderung. Sie sucht individuelle Begabungen bestmöglich zu entfalten... Der Unterricht geht nach Möglichkeit von situativen Anlässen aus."

* Sachunterrichtsspezifische Anliegen

- nähere Erfahrungswelt
kindl. Erlebniswelt
- Heimat als persönliche Lebenswelt
- handelnd-aktiver-emotionaler Zugang
zu den Lerninhalten

* Methodische Empfehlungen

- "zusammen leben" und
"zusammen arbeiten"
- grundschulkindgemäße Lernformen
- Erfahrungslernen
situative Lernanlässe

**Einige problematische Aspekte der aktuellen Diskussion um einen
integrativ-offenen Sachunterricht in der Grundschule**

1. Bestimmung des grundschulspezifischen Unterrichts- Bildungs- und Erziehungsauftrages des Sachunterrichts innerhalb der Grundschule
2. "Rückbesinnung" auf traditionell gültige Prinzipien, Inhalte und Methoden des Sachunterrichts (Gesamtunterricht/Heimatkunde/grundlegender Anschauungsunterricht) und gleichzeitig "Neubestimmung" der Ziele und Aufgaben des Sachunterrichts der Grundschule in einer veränderten Lebenswelt
3. Problematik der gleichermaßen berechtigten Ansprüche von Kind - Gesellschaft - Wissenschaft - Umwelt und deren Berücksichtigung in einer curricularen Konzeption bzw. im Unterrichtskontext
4. Diskrepanz zwischen didaktischer Zielsetzung/Forderung nach Zielerreichung (mit der Notwendigkeit von mehr "geschlossenen" Unterrichtsprogrammen) und der Forderung nach Offenheit bzw. Situationsgemäßheit hinsichtlich Kind - Umwelt (Forderung nach "offenen" Richtlinien und Unterrichtsempfehlungen)
5. Problematik der Inhaltsauswahl - curricularen Strukturierung - Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien für "pluralistische Interessen" ohne "ideologisches Vakuum"

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S (AUSWAHL)

Zum Manuskript: **Geschichtliche Entwicklung und
Bildungsauftrag des Sachunterrichts
in der Grundschule**

H I S T O R I S C H E Q U E L L E N

A K T U E L L E F A C H L I T E R A T U R

(bes. soweit im Manuskript zitiert)
hier in alphabetischer Reihenfolge

AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG, DILLINGEN (Hg): Akademiebericht Nr. 49: Der neue Lehrplan der Grundschule. Schwerpunkt: 1./2.Jgst. Schwerpunkt 3./4.Jgst. 2 Bde. Dillingen 1981

ARBEITSGRUPPE FÜR UNTERRICHTSFORSCHUNG GÖTTINGEN: Weg in die Naturwissenschaft. Stuttgart 1971

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.: Sachunterricht der Grundschule: naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. Kompendium Didaktik. München: Ehrenwirth 1979

ders.: Heimat- und Sachkunde 1981 in Bayern. Der Versuch einer wertorientierten Neugestaltung des Sachunterrichts in der Grundschule. in: Päd. Welt 1982, H. 7, S. 390 ff

BECHER, H. R.: Fächerübergreifende Integrations- und Kooperationsmöglichkeiten innerhalb des soziokulturellen Lernbereichs im Sachunterricht. in: Ehrenwirth Grundschulmagazin 1975, H. 7, S. 7 ff

BECK, G./CLAUSSEN, D.: Einführung in die Probleme des Sachunterrichts. Königstein: Scriptor 1976

BRÜCKL, H.: Anschauungsunterricht als Grundlage des elementaren Gesamtunterrichts. in: FIKENSCHER, F. (Hg): Methodik des Volksschulunterrichts. H. 9. Ansbach: Prögel 1923 (1925⁴)

ders.: Der Gesamtunterricht im 1. Schuljahr. München 1947

BRÜCKL, A./Heil, K.: Der Ganzheitsunterricht im 1. Schj. 2 Bde. Nürnberg 1938

BURK, K.: Grundschule - Kinderschule oder Vorschule der Wissenschaft. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V. 1976

ders.: "Lernbereich" - was ist das? Eine didaktische Aufgabe (nicht nur) für die Grundschule. in: Westermanns Pädagog. Beiträge 1977, H. 1, S. 28 ff

CLEMENZ, B.: Heimatkunde. in: Lexikon der Pädagogik, hg. v. WILLMANN, O./ROLOFF, M.E. Freiburg: Herder 1913 (1922²)

COMENIUS, J. A.: Große Didaktik (Didactica magna) übers. u. hg. v. FLITNER, A. 2. Neubearb. Aufl. Düsseldorf: Küpper 1954, 1960 (Original 1658)

ders.: Orbis sensualium pictus. Praha: Struad 1942

CONRAD, M.: Der Anschauungsunterricht. Seine stoffliche u. methodische Gestaltung innerhalb der beiden ersten Schuljahre. Ansbach: Prögel 1913¹/1922³

DALLMANN, G./MEISSNER, K.: Situationsorientierte Umwelterziehung - Prinzipien der Situationsorientierung des Sachunterrichts. in: Grundschule, 12. Jhrg., H. 4, S. 164 ff, Braunschweig 1980

DENZEL, B. G.: Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementarschulen.

Stuttgart: Metzlersche Buchhandlung 1817²

DENZEL, F.: Methodik des Erstunterrichts. Grundlegung und Praxis.

München 1953 /1960²

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hg): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission.

Stuttgart: Klett 1970

DIESTERWEG, F.A.W.: Der Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. 1827¹/1838³

EGGERSDORFER, F. X.: Jugendbildung. Allg. Theorie des Schulunterrichts.

München: Kösel 1928/1950⁵

EINSIEDLER, W.: Überlegungen zur Entwicklung des Sachunterrichts der Grundschule und zu einer mehrdimensionalen und komplementären Sachunterrichts-Konzeption.

in: Päd. Welt 1980, S. 489 ff

Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluß der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 2. Juli 1970.

in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg:

So. Nr. 2, 1971, S. 721 - 758

FIEGE, H.: Die Heimatkunde.

Weinheim: Beltz 1958/1964²

FIKENSCHER, F.: Die Heimatidee im Unterricht - eine pädagog. Modeströmung oder eine psycholog. Notwendigkeit? Flugschriften des Bildungsausschusses des Bayer. Volksschullehrervereins, H. 1, München 1921²

ders.: Der Unterricht in der Heimatkunde im 3. und 4. Schj. von Wilh. Reichart.

Ansbach 1929/1930²

ders.: Volkhafter Heimatunterricht. Ein Neubau der Heimatkunde. Von STANGLMAIER, H./SCHNITZER, A./KOPP, F.

Ansbach 1938, 2. Teil: Winterhalbjahr

FIKENSCHER, F./KRÜGER/WEIGAND: Die weiterführende Heimatkunde im 4. Schuljahr.

Ansbach 1951/1963²

FINGER, F. A.: Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiel der Gegend von Weinheim an der Bergstraße.

Berlin: Weidmann'sche Buchhandlung 1844

GÄRTNER, F.: Neuzeitliche Heimatkunde. Anschauungsunterricht und Heimatkunde, Grundlegung, Planung und Gestaltung.

München 1958/1963/1969⁴

GANSBERG, F.: Schaffensfreude. Leipzig 1902

ders.: Plauderstunden. Leipzig 1902

GIEL, K./HILLER, G.G./KRÄMER, H.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1 und 2. Stuttgart 1974 und 1975

HANSEN, W.: Kind und Heimat. Psychologische Voraussetzungen der Heimatkunde in der Grundschule.

München: Kösel 1968

HARNISCH, W.: Die Weltkunde.

Leipzig: Fleischer-Verlag 1817

JEZIORSKI, W.: Allgemeinbildender Unterricht in der Grundschule.

Braunschweig: Westermann 1948/1965/1972

KARNICK, R.: Redet um Sachen.
Weinheim: Beltz 1958/1964⁴

KATZENBERGER, L. F. (Hg): Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis. Bd. I, II, III.
Ansbach: Prögel 1972 - 1975

KEHR: Der Anschauungsunterricht auf der Grundlage der Hey-Speckterschen Fabeln. (1883)

KLEWITZ, E./MITZKAT, H.: Geschlossene und offene Konzeptionen im naturwissenschaftlichen Unterricht der Primarstufe. Ein Vergleich der Projekte "Science A Process Approach" und "Nuffield Junior Science". in: HALBFAS/MAURER/POPP (Hg): Neuorientierung des Primarbereichs.
Stuttgart: Klett 1976, S. 68 ff

KLEWITZ, E./MITZKAT, H. (Hg): Thema Umwelt.
Stuttgart 1978

KLEWITZ, E./MITZKAT, H. u. a.: Entdeckendes Lernen und offener Unterricht.
Braunschweig 1977

KNERR, G.: Sachbegegnung in Kindergarten und Grundschule.
München: Kösel 1977

KOPP, F.: Erziehung zum Mitmenschen.
Donauwörth 1949

ders.: Methodik des Heimatkundeunterrichts.
München: 1952/1964³

KÜHNEL, J.: Moderner Anschauungsunterricht. Eine Reformschrift.
Leipzig 1907/1921⁷

LEIPZIGER LEHRERVEREIN: Gesamtunterricht im 1. u. 2. Schuljahr. Zugleich ein Bericht über die Leipziger Reformklassen. 1908/1914/1922/1928⁶

LICHTENSTEIN-ROTHER, I.: Schulanfang.
Frankfurt u. a.: Diesterweg 1954/1969⁷

LUBOWSKY, G.: Der pädagogische Sinn des Sachunterrichts.
München: Ehrenwirth 1967

LUZ, G.: Der Anschauungsunterricht für die unteren und mittleren Klassen der Volksschule.
Wiesensteig 1871

MÜCKE, R.: Der Grundschulunterricht. Wesenszüge, Analysen u. Beispiele.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1972/1979⁴

NEUHAUS, E.: Reform des Primarbereichs.
Düsseldorf: Schwann 1975 (bes. S. 213 ff)

OTTO, B.: Hauslehrerschule. möglich in: Der Gesamtunterricht hg. WETTERLING, H.
Oldenbourg 1906

PESTALOZZI, J. H.: "Buch der Mütter". "ABC der Anschauung". in: Sämtliche Werke, hg. von BUCHENAU, A./SPRANGER, E./STETTACHER, H.
Berlin 1927

PRÜLL, H.: Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen.
Leipzig: Wunderlich 1872/1890⁴

RABENSTEIN, R.: Grundlegender Sachunterricht im 1. und 2. Schülerjahrgang. in: GUTHMANN, J. (Hg): Fachkommentare für die bayer. Volksschule, Teil 2 zu den Richtlinien vom 10.6.1966.
München: Oldenbourg 1969

REICHARDT, W.: Der Gesamtunterricht im 1. Schuljahr.
Ansbach 1928/1932⁶

RÖSSGER, K.: Der freie Elementarunterricht. Teil II Aus der Praxis des ersten Unterrichts.

Leipzig: Dürrsche Buchhandlung 1921

ROUSSEAU, J.J.: "Emil" oder ^{über} die Erziehung." (Auszug nach Übersetzung v. REINER, K.)
(in dt. Erstübertr. v. 1762 v. Siegfried Schmitz nach d. E. Duchesne vollständig überarbeitet.)

Leipzig 1915

SAUTER, K.: Der Heimatkundeunterricht.

Stuttgart: Muth 1947/1949⁵

SEIDL, E./HÜFFNER: Modelle des Anschauungsunterrichts. Unterrichtsbeispiele für das 1. und 2. Schj.

München 1968²

SPRANGER, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde. in: SCHOENICHEN, W.(Hg): Handbuch der Heimaterziehung.

Berlin: Bornträger 1923/1958

SPRECKELSEN, K. u.a.: Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule.

Diesterweg 1971

SPRECKELSEN, K.: Stoffe und ihre Eigenschaften.

Frankfurt: 1971

SÜSS, W.: Die gegenwärtige Situation des Sachunterrichts in der Grundschule. in:

HEUSS, G.E.(Hg): Lehrbereich Sachunterricht.

Donauwörth: Auer 1978, S. 44 ff

ders.: Sachunterricht. Didaktische Ansätze und Konzeptionen. in: BECHER, H.-R.(Hg): Taschenbuch des Grundschulunterrichts.

Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1981, S. 451 ff

SCHARRELMANN, H.: Goldene Heimat. Für den Anschauungsunterricht u. die Heimatkunde.
Hamburg 1908

ders.: Herzhafter Unterricht.

Hamburg 1905

SCHÖNICHEN, W.: Handbuch der Heimaterziehung.

Berlin 1923/1924

SCHWEDES, H. (Hg): Zeit. Bausteine für ein offenes Curriculum.

Stuttgart 1975

WAGENSCHNIEDER, M.: Der Ruf des Raben. in: HALBFAS, H.(Hg): In Modellen denken.

Stuttgart: Klett 1975, S. 16 ff

WARMUTH, O.: Heimatkunde durch Erlebnis und Arbeit. 1. Teil.

München: Keller 1927

WEIGL, F.: Leitgedanken zur Heimat- und Erdkunde.

Donauwörth 1949

WILLMANN, O.: Didaktik. in: Lexikon der Pädagogik 1910, Freiburg

WITTE, R.: Konzeptdeterminierte Curricula für die Grundschule? in: SCHWARTZ, E.(Hg)
Materialien zum Lernbereich Biologie im Sachunterricht der Grundstufe. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 6/7.

Frankfurt: Arbeitskreis der Grundschule e.V. 1971, S. 25 ff

WITTMANN, W.: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts. (1933)

WOHLRAB, E. H.: Die Jahresarbeit einer Elementarklasse. Das 1. Schuljahr einer sächs. Volksschule, in Umrissen ausgeführt nach den Grundsätzen der dt. Lern- und Arbeitsschule.
Leipzig 1910/1919³

ZIECHMANN, J.: Überlegungen zur Integration von Lehrgängen und fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten im Sachunterricht der Grundschule. in: Welt der Schule (Grundschule) 26 (1973), H. 2, S. 52 ff

ZIECHMANN, J./BOLSCHO, D./KAYSER, B.: Sachunterricht in der Diskussion. Konzepte und Projekte modernen Sachunterrichts.
Braunschweig: Westermann 1980

ZIMMER, J. (Hg): Curriculumentwicklungen im Vorschulbereich. 2 Bde.
München 1973/1976

LEXIKALISCHE ÜBERBLICKSDARSTELLUNGEN

"ANSCHAUUNGSUNTERRICHT" in: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Hrsg. v. Palmer u. Wildermuth, Gotha 1859, S. 174 ff

"ANSCHAUUNGSUNTERRICHT" in: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. Rein, W. Langensalza 1895, Band 1, S. 88 ff

"ANSCHAUUNGSUNTERRICHT" in: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Hrsg. Zöpfl, H./Bittner, G./Mühlbauer, R./Tschamler, H., Donauwörth 1976³

"HEIMATKUNDE" in: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. Rein, W., Langensalza 1895, Band 3, S. 400 ff

"HEIMATKUNDE" in: Pädagogisches Lexikon. Hrsg. Schwartz, H., zwei Bände. Leipzig und Bielefeld 1929, S. 740 ff

"HEIMATKUNDE" in: Pädagogisches Lexikon. Hrsg. Groothoff, H.-H./Stallmann, M., Stuttgart 1965³, S. 385 ff

"GESAMTUNTERRICHT" in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Freiburg 1930

"GESAMTUNTERRICHT" in: Wörterbuch der Pädagogik von Hehlmann, W., Stuttgart 1962⁸, S. 193

"GESAMTUNTERRICHT" in: Pädagogisches Lexikon in 2 Bänden. Hrsg. Horney, W./Ruppert, J.P./Schultz, W., Band 1, Gütersloh 1970, Sp. 1055 ff

"Sachunterricht" in: Lexikon der Pädagogik. Hrsg. vom Willmann-Institut München-Wien. Freiburg 1971, Band 3, S. 459 ff

"SACHUNTERRICHT" in: Handwörterbuch der Schulpädagogik. Hrsg. Nicklis, W.S., Bad Heilbrunn 1973, S. 275 ff

"SACHUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE" in: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Hrsg. Zöpfl, H./Bittner, G./Mühlbauer, R./Tschamler, H., Donauwörth 1976³

"SACHUNTERRICHT" in: Taschenlexikon Grundschule. Hrsg. Kochan, B./Neuhaus-Siemon, E. Königstein 1976, S. 372 ff

A U S W A H L L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S
Z U R G E S C H I C H T E D E S S A C H U N T E R R I C H T S

Ü B E R B L I C K S D A R S T E L L U N G E N

BÄUML-ROSSNAGL, M.-A.:

Sachunterricht in der Grundschule: naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich.
München: Ehrenwirth 1979 (bes. S. 9 ff und S. 22 ff)

BECHER, H.-R.:

Grundschuldidaktik. Teil 1.

Kulmbach/München: Baumann/Ehrenwirth 1980 (bes. S. 53 ff)

BECK G./CLAUSSEN C.:

Sachunterricht. in: Kochan B./Neuhaus-Siemon E. (Hg): Taschenlexikon Grundschule.
Königstein: Scriptor 1979, S. 372 ff

DOLCH, J.:

Lehrplan des Abendlandes.

Ratingen 1971³

EGGERSDORFER, F.X.:

Jugendbildung. Allg. Theorie d. Schulunterrichts.

München 1928/1961

EINSIEDLER, W.:

Überlegungen zur Entwicklung des Sachunterrichts der Grundschule und zu einer
mehrdimensionalen und komplementären Sachunterrichtskonzeption.
in: Pädagog. Welt 1980, S. 489 ff

FAHN, K.:

Sachunterricht in der Grundschule: sozio-kultureller Lernbereich.

München: Ehrenwirth 1983 (bes. S. 16 ff)

GÄRTNER, H.:

Zur Geschichte des Sachunterrichts. in: Heuß, G.-E. (Hg): Lehrbereich Sachunter-
richt. Einführung in das Studium des Sachunterrichts der Grundschule.

Donauwörth: Auer 1978, S. 11 ff

GÜMBEL, G./MESSER, A./THIEL, S.:

Sachunterricht. Entwicklung, Ansätze und Perspektiven.

Ravensburg: Maier 1977

NEUHAUS, E.:

Reform des Primarbereichs.

Düsseldorf: Schwann 1975 (bes. S. 213 ff)

SILLER, R.:

Sachunterricht in der Grundschule. Dokumente - Kommentare - Materialien.

Donauwörth: Auer 1981 (bes. S. 11 - 44)

SCHERNIKAU, H.:

Die Lehrplanepoche der Deutschen Bewegung und die Wende der Curriculum-Revision.
Standortbestimmung der Heimatkunde und des Sachunterrichts im Kontext der wissen-
schaftlichen und fachdidaktischen Entwicklung.

Frankfurt: Verlag Peter Lang 1981

SCHÖLER, W.:

Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Berlin 1970

R I C H T L I N I E N U N D L E H R P L Ä N E

Das Gesetz betr. die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28. März 1920.
in: Nave, K.H.: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim: Beltz 1961,
S. 168 - 169

Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule - Preußen - 1921.
in: Hettwer, H. (Hg): Lehr- und Bildungspläne 1921 - 1974. (Pädagogische Quellen-
texte). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976, S. 9 - 11

Erlaß des Reichsinnenministeriums zu den Richtlinien über Zielbestimmung und innere
Gestaltung der Grundschule 1923. in: Hettwer, H. (Hg): Lehr- und Bildungspläne
1921 - 1974. (Pädagogische Quellentexte) Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976, S. 9

Kleines Grundschulgesetz vom 28. April 1925. in: Nave, K.H.: Die allgemeine deutsche
Grundschule. Weinheim: Beltz 1961, S. 148

Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrordnung für die bayerischen Volks-
schulen vom 29. Dezember 1926 (Amtsblatt Nr. 16). München 1926

Erlaß zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule vom
10. April 1937. in: Menke, A.: Werden und Wesen der Grundschule. Wiesbaden-Dotzheim:
Deutscher Fachschriften Verlag 1970, S. 127 - 131

Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Bildungsplan für die bayerischen Volks-
schulen vom 28. August 1950 (Amtsblatt Nr. 14). München: Pflaum Verlag 1950

Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Richtlinien für die bayerischen Volks-
schulen 1. - 9. Schülerjahrgang 1966. München: Maiß Verlag 6. Aufl. 1969

Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bil-
dungswesen 1966. in: Menke, A.: Werden und Wesen der Grundschule. Wiesbaden-Dotzheim:
Deutscher Fachschriften Verlag 1970, S. 49

Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule 1970. in: Neuhaus, E.: Reform des Primar-
bereichs. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 3. Aufl. 1982, S. 301 - 328

Strukturplan für das Bildungswesen 1970. in: Neuhaus, E.: Reform des Primarbereichs.
Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 3. Aufl. 1982, S. 281 - 295

Lehrplan für die Grundschule in Bayern 1971. in: Kitzinger, E./Kopp, F./Selzle, E.(Hg):
Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen 1971.
Donauwörth: Auer 3. Aufl. 1972

Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die Grundschule in Bayern
vom 1. April 1971 in der Neufassung vom 9. August 1976. Textausgabe.
Donauwörth: Auer 1977

Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die Grundschule 1.-4. Jahr-
gangsstufe Ausgabe 1982. München: Maiß 2. Aufl. 1982

Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland: Tendenzen
und Auffassungen zum Sachunterricht in der Grundschule. Beschluß des Schulausschusses.
230. Sitzung am 26./27. Juni 1980, Berlin. in: Lauterbach, R./Marquardt, B./Bolscho, D.
(Hg): Lehrerbildung Sachunterricht. Kritik und Perspektiven.
Kiel/Frankfurt 1983, S. 40 - 47

Fachliterarische Quellen

Die Quellentexte sind exemplarisch ausgewählt
aus der historischen und aktuellen Fachliteratur
zum Sachunterricht der Grundschule.

Die Anordnung erfolgte nach leitenden Unterrichts-
und Bildungsprinzipien für den Sachunterricht der
Grundschule.

1. KINDORIENTIERUNG * QUELLEN (1) - (9)

GANSBERG 1902 * SCHARRELMANN 1908 * LICHTENSTEIN-
ROTHER 1954 * WAGENSCHNIG 1970 * SOOSTMEYER 1984 *
LANGEVELD 1968 * BÄUML-ROBNAGL 1985 * ZACHARIAS 1986

HEIMATORIENTIERUNG / UMWELTORIENTIERUNG (10) - (19)

HARNISCH 1958 * SPRANGER 1923 * CONRAD 1922 *
REICHARDT 1930 * SCHULZE 1932 * KOPP 1952 *
KARNICK 1964 * BÄUML-ROBNAGL 1986

SACHORIENTIERUNG / FACHORIENTIERUNG (20) - (28)

COMENIUS 1627 * RÖBGER 1919 * HANSEN 1968 * SCHMIDT 1974
FAHN 1979 * KATZENBERGER 1979 * BIESTER 1981 +
EINSIEDLER 1985 * SOOSTMEYER 1986

ANSCHAUUNG / SINNESSCHULUNG (29) - (37)

COMENIUS 1685 * DENZEL 1828 * SCHARRELMANN 1908 *
CONRAD 1922 * BRÜCKL 1925/1931 * BÄUML-ROBNAGL 1985

GANZHEITLICHKEIT / INTEGRATION (38) - (46)

LEIPZIGER LEHRERVEREIN 1914 * BRÜCKL 1938/1948 *
KARNICK 1965 * ITTERMANN 1980 * ZIECHMANN 1983 *
BÄUML-ROBNAGL 1985

GRUNDLEGENDE BILDUNG DURCH SACHUNTERRICHT (47) - (58)

PESTALOZZI 1780 * DENZEL 1817 * DIESTERWEG 1930 *
SPRANGER 1923 * JEZIOORSKY 1965 + LUBOWSKY 1967 *
SCHMIDT 1974 + BÄUML-ROBNAGL 1979 / 1986 * RABENSTEIN 1986

Beispiel für den AUFBAU EINER UNTERRICHTSSTUNDE (59) - (63) im Sachunterricht der Grundschule



Inhaltsverzeichnis.

	Seite.
Einleitung	1
Unsere Schilderungen	4
Die Mittel der Darstellung	12
Die Abschaffung des Dialogs	24
Der Anschauungs-Unterricht	33
Die biblischen Geschichten	47
Naturkunde oder Menschenkunde?	55
Persönlichkeits-Geographie	61
Die sprachliche Verarbeitung	80
Aus einer Sammlung von Kinder-Dokumenten	110
Der Hauptzweck dieses Buches	118



In der kindlichen Initiative liegt das beste und feinste unterrichtliche Ziel, ihm muß der eigentliche Kernakt völlig dienstbar gemacht werden. Daß die Schaffenskraft der Kinder wachse, sich betätige, sei unsere oberste Erwägung bei allen unterrichtlichen Maßnahmen.

Das stetige angestrenzte Bemühen, mit dem Willen des Kindes als seinem kostbarsten Gute — denn Wille ist Lebensluft, Daseinsfreudigkeit — nicht in Widerspruch zu geraten, das ist die eigentliche Ursache des vorliegenden Buches. Mit der innern Gewalt, die in einer packenden, feissenden Darstellung enthalten ist, die nach allen Seiten auseinanderstrebenden Geister auf ein Ziel zu richten — das war der Grundgedanke aller meiner Vorbereitungen. Mich frei zu machen von allen disziplinarischen Hilfsmitteln und die wilden Triebe, die schon wie eine Feuergarbe auseinander zu schießen drohen, nur durch die sanfte, aber unwiderstehliche Gewalt des forteilenden Gedankenstroms zusammenzuhalten — das habe ich in meinen Schilderungen*) mit wechselndem Glück versucht. Unveröhnlichen Haß predigen sie gegen alle Disziplinarinstrumente, Tadel und Belohnung inbegriffen, und ebenso alle äußerlichen Mittel, welche den ungestörten Verlauf einer Stunde bezwecken, bis hinab zu den turnerischen Übungen — denn sie alle sind die Todfeinde der Erziehungskünste. Jeden disziplinarischen Eingriff betrachte man als den Ausfluß einer ungenügenden Vorbereitung...

*) Gemeint sind die in demselben Verlage erschienenen „Plauderstunden.“

Zweierlei muß also der Anschauungs-Unterricht lehren: 1. Wie man sich in ferne Welten ohne Veranschaulichung hineinleben kann. 2. Wie man die Flut der Sinnesindrücke, die das Leben an uns heranträgt, fassen, durchdringen, ausnützen kann. Man denke sich einen Spaziergänger in einer Weltausstellung. Derjenige wird ohne Zweifel den größten Gewinn nach Hause tragen, der bereits mit Absichten, mit gewissen Erwartungen, mit eigenen Bildern und Gedanken hinkommt. Er wird vieles bestätigt finden, wird durch viel Unerwartetes überrascht werden, wird durch Manches enttäuscht werden, er wird aber auch vieles unbeachtet lassen, direkt ablehnen und mit Absicht zurückstellen und übergehen. So wird ihm der Besuch der Schausstellung ein direkter persönlicher Gewinn, ein Stück innerliches Wachstum. Der unvorbereitete Besucher aber wird im Großen und Ganzen über ein gewaltiges Anstaunen und allgemeines Bewundern nicht hinwegkommen, und das fördert das Wachstum eben nicht. Zum Wachstum bedarf es der nahen erreichbaren Ziele und des Gefühls, das ist nichts, das kann ich auch, seht nur her! Ideale Leistungen haben auf die Entschliefungen und Impulse keinen Einfluß. Man denke sich einen Anfänger und Stümper, der sich seine Vorbilder im Spezialitätentheater sucht.

Auf die Stärkung der Sinne durch gesteigerte Denktätigkeit hat m. E. die Psychologie noch nicht genügend hingewiesen. Und doch ist diese Erscheinung eine unbestreitbare Tatsache. Wer über einen Gegenstand schon lange, bevor er ihn zu Gesicht bekam, nachgedacht hat, wird viel mehr Einzelheiten an ihm entdecken, als das Auge eines „unvorbereiteten“ Beobachters überhaupt nur zu sehen vermag. Und es ist gar keinem Zweifel unterworfen, daß die Naturbeobachtung der zivilisierten Völker eine viel schärfere ist als die der wilden, trotzdem sich doch ihr Leben viel weniger im freien, sondern in kultivierter Umgebung abspielt. Ist nicht auch das Dogma von der schärferen Beobachtungsgabe der Landbevölkerung durchaus hinfällig? Und man denke sich, um ein vielgebrauchtes Beispiel anzuführen, Schiller nach der Abfassung seines Tell in der Schweiz! Wird nicht der wohl präparierte, mit innern Bildern vollgestopfte Reisende mehr sehen, als der Unbefangene, der ohne innere Anschauungen durchs Land fährt? Dieser wird manches richtiger sehen, weil er nicht mit falschen Bildern sich auseinander zu setzen hat; aber jener wird viel mehr sehen, was diesem wegen der Fülle des Gesehenen zu bewältigen gar nicht möglich ist, und mit dem größeren Gebrauch wird jener die Sinne auch verfeinern und verstärken.

Nur innerhalb gewisser Grenzen kann überhaupt die falsche Vorstellung als Gegensatz zur richtigen gedacht werden, indem vielmehr beide Vorstellungen durch die Stufenleiter des allmählichen Überganges miteinander verbunden sind. Die eine ist aus der andern hervorgegangen, so daß der natürliche Kernprozeß in die Formel zusammengefaßt werden kann: Vom Falschen zum Richtigen. Wir werden mithin nur im engbegrenzten Raum des Praktischen, des Allzumenschlichen den Gegensatz von Falsch und Richtig aufrecht erhalten dürfen. Außerhalb dieses Blickfeldes verzerren sich die Fiktionen unserer Logik schnell ins Wunderliche und Unsinnsige: Die Merkatorprojektion als Symbol einer praktischen, realen Weltanschauung.

So kommen wir zum Umklern, zur bewußten Darstellung falscher übertriebener und künstlicher Anschauungen. Falsche Vorstellungen töten nicht etwa, sondern erzeugen, ja, sie allein gebären die richtigen Vorstellungen! Daher durften wir getrost in Regionen unsere Gedankenflüge ausdehnen, wo alle sinnliche Anschauungen der Kinder schwinden. Soll eben ein weiches Nest zubereitet werden...

SCHARRELMANN, H.: *Goldene Meinung.*

*Für den Ausdrucksunterricht
und die Reichtumsidee.*

*Mit vielen Beispielen
aus dem Material.*

*Hamburg: Jansen 1908, S. 10
- 12*

GRÖßERE BEACHTUNG DES NATÜRLICHEN INTERESSES

IM KINDE

... Gerade, wie in der Weser, zwischen den Brückenpfeilern, tausende einzelner Strömungen sich Raum zu schaffen suchen, so ist es auch in der Schulreform-Bewegung unserer Tage. „Wohin treiben wir?“ hat sich wohl schon mancher gefragt, angesichts der vielen Wünsche, die laut geworden sind, der Gegenströmungen, der Wirbel und Quellen, und Strudel und Blasen, die Abwechslung in das Bild der Oberfläche bringen.

Das letzte Ziel der Schulreform-Bewegung ist natürlich das Ziel aller geistigen Bewegungen überhaupt, „die Beglückung und Höherentwicklung der Menschheit“. Wie alle Wasser den einen Ozean suchen, so suchen ja auch alle geistigen Ströme schließlich dasselbe letzte Ziel, „das Glück der Menschen“.

Aber in welcher Himmelsrichtung sucht nun unsere Schulreform-Bewegung dieses Meer des Glückes aller Menschen zunächst zu erreichen?

Aus allen verschiedenen Reformvorschlägen zur Hebung des Unterrichts und der Erziehung der Kinder erscheint mir ein Grundton immer wieder durchzuklingen: das Streben nach größerer Beachtung des natürlichen Interesses im Kinde, konsequente Berücksichtigung seiner seelischen und geistigen Bedürfnisse in allen Unterrichts- und Erziehungsfragen. Dieses Prinzip aber bedingt im einzelnen ganz gewaltig eingreifende Reformen in unserem Unterrichtsbetriebe. Es verlangt zum Beispiel für alle Stunden neue Lehrpläne. Unsere Lehrpläne sind immer noch „wissenschaftlichen“ Gesichtspunkten geschaffen, das heißt, nach Gesichtspunkten, die für die Sachleute maßgebend sind, für die aber das Kind gar kein Verständnis und Bedürfnis hat. Es bedingt auch die Entfernung einer Unmenge von Stoffen, die eigentlich nur „des Systems wegen“, der wissenschaftlichen Vollständigkeit halber, in unseren Lehrplan eingefügt worden sind, die aber vom kindlichen Interesse nicht getragen werden.

Ebenso verlangt dieses Ziel auch eine vollständig neue Unterrichtsweise in der Schule, einen ganz neuen Standpunkt

des Lehrers, dem Kinde gegenüber, es verlangt einen anderen Lehrton, eine ganz andere Art und Weise des Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler; denn nur derjenige Lehrer kann die Bedürfnisse des Kindes im Unterricht zum Ausgangspunkt nehmen, der das Kind kennt. Die Kinder seiner Klasse aber lernt er nur kennen durch einen ganz innigen, ungezwungenen Verkehr. Je ungezwungener und natürlicher der Lehrer mit den Kindern verkehrt, je mehr gewinnt er ihr Vertrauen, dadurch wieder erst veranlaßt er sie, ihm alles zu sagen, was sie denken, ihm freiwillig all ihre Wünsche und Einfälle und Meinungen zum Ausdruck zu bringen.

Erst die Klasse, die da felsenfest überzeugt ist (instinktiv überzeugt ist), daß sie ihrem Lehrer alles sagen darf, daß sie mit ihm alles besprechen darf, erst die Klasse, für die es unerschütterlich feststeht, daß ihr Lehrer für alles Fehlerhafte und kindlich Unvollkommene ebenso sehr Verständnis und Liebe hat, wie für alles Vollkommene und Tadellose, erst die Klasse bietet überhaupt die Möglichkeit, Kinderart und Kindernatur studieren zu können.

Die offizielle Schule nun will von dieser notwendigen Grundlage der Erkenntnis der Kindesnatur noch nichts wissen. Wohl kennt und verteidigt sie den Grundsatz, „der Lehrer soll individualisieren“, aber dieser Satz bleibt Phrase, weil durch die Methode der Frage und Antwort, durch das einseitige Streben nach Aneignung von Wissensstoff usw. usw., die Möglichkeit der Durchführung dieser Forderung dem Lehrer genommen ist.

Die Schule will keine Freiheit. Sie wünscht, daß das Kind nur das spricht, nur das schreibt, nur das tut, und nur das empfindet, was der Erwachsene, der Lehrer kraft seiner tieferen Einsicht für nötig hält. Sie will das Kind ängstlich vor allen Fehlern und Irrtümern im Denken, Sprechen und Tun bewahren. Sie sucht infolgedessen alle Äußerungen des Kindes zu kontrollieren und zu beaufsichtigen, dadurch aber, daß sie das Kind mit stetem Zwange umgibt, macht sie es widerspenstig, reizt es wenigstens immer zu passivem Widerstand, und so entstehen denn die zahllosen Konflikte zwischen Lehrer und Kind, und die Tausende kleiner Verstimmungen, die unseren Unterricht entwürden. Diesem ganzen System des Befehlens, und Kontrollierens, und Beaufsichtigens gegenüber proklamiert deshalb die Schulreform das Prinzip der Freiheit in Unterricht und Erziehung. Wie weit dies in der heutigen Schule verwirklicht werden kann, hängt natürlich von dem pädagogischen Geschick und dem Takt des einzelnen ab. Aber dadurch, daß wir dieses neue Prinzip als solches im Auge behalten, machen wir schon eine starke Bewegung dem Verständnis des Kindes entgegen.

Quelle: Lichtenstein-Rother J.: *Schulbau*.

③

Pädagogik und Didaktik
der ersten beiden Schuljahre.

Dietterweg: Frankfurt u. a. 1969

S. 151-153 / S. 226

(Neufassung
orig. 1954)



Gehalte und Weisen des kindlichen Weltumgangs und das daraus resultierende Verständnis des Sachunterrichts

Das Kind bringt eine Vielfalt von Erlebnissen und auch schon erste Erfahrungen des Weltumganges mit zur Schule. Das Spiel ist seine erste Brücke in die objektiv geordnete Welt; es „ist eine wesentliche kindliche Form der Exploration der Welt“, es ist „die wesentlichste Beschäftigung des gesicherten Kindes mit einer Welt, die noch alle Seinsmöglichkeiten hat“. Wegen seiner noch geringen sachlichen Erfahrungen und seiner noch unentwickelten Fähigkeit, Erfahrungen zu systematisieren, steht das Kind noch in einer „offenen Kommunikation“ zu der es umringenden Mensch- und Dingwelt³. Die Sache ist noch der liebe Gefährte des spielerischen Umgangs und gewinnt nur vorläufigen, stets widerruflichen Aufgabencharakter. Die Welt des Kindes trägt noch das Merkmal der Nähe, des unmittelbaren Zuhandenseins, des Geborgenseins im Gewohnten, den Stempel ursprünglicher Verbundenheit. Das Kind ist aber auch den Defekten seiner Umwelt hilflos ausgeliefert, und wo ihm die persönliche Geborgenheit, Hingebundenheit und Herzenswärme abgehen, wirkt die rauhe Realität der Dinge nicht als Widerstand der Gegenstände, als Anspruch der Sache, sondern als eine die Naivität zerstörende Verwundung. Ein solches Kind wird in seinem Vertrauen zur Welt und in seinem Mut zur aktiven Erweiterung seines Erfahrungshorizontes durch „Exploration“ seiner Umwelt gebrochen und verliert dann auch den Mut zur Freiheit des Weltbezugs, zur Selbständigkeit... ..

Nun ist die Exploration des Kindes, sein Weltumgang nicht nur davon abhängig, wieviel Sicherheit ihm sein Zuhause gibt, sondern ebenso davon, wie reichhaltig, seine Betätigungsfreude herauslockend, die Umwelt ist. Das zu stark behütete Kind in der modernen, durch die Zivilisationsgegenstände geformten Umwelt ist darin dem Kind in einer weniger technisierten und an Arbeitsverrichtungen der Erwachsenen reicheren natürlichen und handwerklichen Umwelt oft weit unterlegen, weil seinem Dabeisein und Mitleben, seinem spielenden Umgang mit Dingen und Gegenständen zu enge Grenzen gesteckt sind. Andererseits aber wirken sich Anteilnahme der Älteren an dem, was das Kind bewegt, sowie das Sprachmilieu entscheidend auf die Nachdrücklichkeit der Erfahrungen und geistigen Leistungen des Kindes aus. Die Funktion der Schule ist es, „Erfahrungen zu systematisieren“ und dem Kinde Hilfsmittel und Ordnungsmittel bereitzustellen, mit denen es seinen Erfahrungsraum zu erweitern vermag, z. B. durch Lesen in Büchern, und mit denen es die ihm begegnenden Dinge in ihrem Zusammenhang und in ihrer zeitlichen und räumlichen Ordnung als Gegenstände einer „Welt“ aufzufassen vermag, so daß es allmählich zum geistigen Sinnverstehen fähig wird... ..

Aufgaben des Sachunterrichts

Der mit Sachunterricht bezeichnete Bereich des Gesamtunterrichts hat die „räumliche und geistige Kinderheimat“ zum Gegenstand⁴. Sie ist der sachliche Kern der Bildungsarbeit des Anfangsunterrichts... ..

Gegenstand des Unterrichts ist das dem Kinde Nahe und Vertraute. Durch bewußtes Auffassen und tätiges Nachgestalten wird das aus dem Mitleben und Umgang Bekannte geistiger Besitz. Was ist damit gemeint? „Der Raum, in dem der Mensch lebt, ist geistiger Raum. – Jedes Ding ist eingefügt in eine in Jahrtausenden gewachsene Ordnung – und Sinngebung –, in die das Kind sich nun hineinleben muß!“... ..

Es ist also Aufgabe des Sachunterrichts, Erfahrungen und Erlebnisse zu vermitteln und die Kinder zu einer ersten Klärung und Ordnung dieser Erfahrungen zu führen, sie dabei in den Ausdrucksmöglichkeiten zu fördern und sachgemäße Darstellungsweisen anzubahnen... ..



Die Arbeiter brauchen zum Haus-
bau viele Geräte: Mischmaschine,
Kran, Bagger, Kelle, Wasserwaage,
Kammer, Lot.

Die Maurer brauchen viele Dinge:
Ziegelsteine, Kies, Kalk, Sand,
Kiment, Wasser, Mörtel, Draht-
netz.



4.2 Das Kriterium der Kindgemäßheit

Im folgenden werden die Elemente dargestellt, die aus der Sicht der Kindgemäßheit notwendig sind¹⁶.

- Kinder im Grundschulalter befinden sich in einer Phase, in der sie ihre kognitive Struktur, ihre Haltungen, Einstellungen und Lernmotive durch konkret-empirische Erfahrungen mit Materialien, Pflanzen und Tieren sowie durch dialogische Begegnung mit Menschen aufbauen. Dies führt im Verlauf der Grundschulzeit zu einem Übergang vom »episodischen Empirismus« zum »kumulativen Konstruktivismus«, der die Kinder dazu befähigt, ihre Lernerfahrungen aufeinander zu beziehen.
- Kinder im Grundschulalter besitzen keine Kriterien, die es ihnen nahelegen, der Umwelt nach disziplinspezifischen Gesichtspunkten zu begegnen. Sie unterscheiden jedoch sehr deutlich zwischen der belebten und der unbelebten Natur sowie der gemachten Welt und sie betreiben im Hinblick auf die Natur und die Welt eine Phänomenologie, die nach dem Sinn und der Bedeutung der Dinge und Ereignisse fragt.
- Kinder nehmen häufig Sinnbestimmungen vor, die die Dinge in den Dienst des Schutzes, der Förderung und Bereicherung des Lebens von Mensch, Tier und Pflanze stellen. Kinder stoßen aufgrund ihrer kognitiven Organisation im Verlaufe von Handlungen auf Probleme. Auch bei Handlungen unterscheiden die Kinder zwischen der belebten und der unbelebten Natur; den Menschen wollen sie dialogisch und den Pflanzen und Tieren pflegend und sorgend begegnen. Im Bereich der unbelebten Natur sind die Strategien des Problemfindens und -lösens das explorative Spiel, die gezielte Probehandlung und das Experiment. Die kindlichen Erfahrungen können daher als experimentell-induktiv geleitet bezeichnet werden.

4.3 Der Zusammenhang von Wissenschaftsorientierung und Kindgemäßheit

Aus alldem kann gefolgert werden, daß der Unterricht von ganzheitlichen Sinnzusammenhängen ausgehen muß, wobei diese der ungefächrten Sichtweise der Kinder entsprechen und der kindlichen Phänomenologie zugänglich sein müssen.

Unter Wahrung der ontologischen Differenz zwischen Belebtem und Unbelebtem müssen diese fächerübergreifenden Inhalte den kindlichen Strategien des experimentell-induktiven Erfahrungssammelns zugänglich sein und dadurch den beiden Motiven »kindlichen Forschens«, dem »Wunsch zum Wissen« und dem »Wunsch zu können« Vorschub leisten.

Der Zusammenhang zwischen dem Kriterium der Wissenschaftsorientierung und der Kindgemäßheit kann unter Hinzuziehung von bildungszieltheoretischen Überlegungen¹⁷ wie folgt dargestellt werden:



Zusammenfassend muß festgestellt werden:

Der naturwissenschaftlich-technische Sachunterricht kann als ein »aspekthafter Interpretations- und Ausweitungsversuch kindlicher Lebenserfahrung« begriffen und betrieben werden.

Dieser Versuch ist aspekthaft, weil er im Horizont der Naturwissenschaften und der Technik vorgenommen wird. Er leistet aber in klarer Abhebung vom Fachunterricht einen Beitrag zur sinnerfüllten Gegenwart des Kindes, weil er den kindlichen Lernmotiven entspricht. Er destruiert die Einheit der Problemstellung aus dem Lernbereich nicht, sondern wahrt sie ausdrücklich. Hierdurch gelingt es, dem Kind Einsichten in die Bewältigung von Gegenwartsfragen zu vermitteln, einen Beitrag zur Identitätsfindung des Kindes zu leisten und über die Vermittlung sachlicher, kommunikativer, handlungspraktischer und kultureller Kompetenzen die Ich-Stärke des Kindes zu stützen.¹⁸

¹⁶ Vgl. ausführlicher hierzu Soostmeyer, M., 1980, S. 228f.

¹⁷ Auf die Entfaltung der Gedanken zu den Bildungszielen muß an dieser Stelle verzichtet werden. Vgl. hierzu Soostmeyer, M., 1979, S. 1-36.

SOOSTMEYER, M.: Zur Problematik der Lebenserfahrung für den naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht.
in: BRÄUER, H.F./KÖHNLEIN, H.: Natur und Technik.
Frankfurt: Sied, 1984, S. 222 - 224.

(17b) Balance

Eine Studentin erzählt von ihrem achtjährigen Bruder:

«Er spielt mit Teilen seines Märklin-Baukastens, wobei er einen langen Träger auf allerlei Weisen in die Balance bringt. Nach langem Spielen: »Wenn ich *das* auf der einen Seite immer dicker mache und auf der anderen Seite *das* immer länger: dann stimmt's!«

Diese Formulierung ist noch lebendig und ungenau. Es ist ein weiter Weg von ihr zu der Formel des Hebelgesetzes »Kraft mal Kraftarm gleich Last mal Lastarm«. Sie ist präzise. (Aber tot, wenn sie nicht aus der ersten heraus erweckt worden ist.) Wir suchen so lange, bis wir einen Begriff konstruieren können, der unseren Wunsch erfüllt, auf beiden Seiten des Hebels zwar nicht gleiche Gewichte, zwar nicht gleiche Abstände, so doch irgend etwas zu haben, das beiderseits dasselbe ist, wenn die Schaukel waagrecht steht.

(59) Wärmestoff im Bratapfel

Brief des Vaters aus der Schweiz:

«Ich glaube, unser Christopher, mit seinen acht Jahren, treibt Physik: Wir haben neulich auf einer Wanderung Äpfel gebraten. Der Saft kochte und verdunstete. Jetzt ist der Apfel aber leichter! Und nach einer Weile intensiven Nachdenkens: »Nein. Er ist etwa gleich schwer. Der Saft und die Luft kommen zwar heraus, aber die Hitze geht dafür hinein!«

Wieder die »Wärmestoff-Theorie«. Sie ist sehr alt. Vieles spricht für einen Wärmestoff. Denn da ist ein Etwas, das Raum erfüllt, sich fortbewegt, verteilt, verdünnt. – Zwar: Wiegen tut er nichts. (Das könnte Christopher nachprüfen. Hier drängt sich das Messen auf.) Aber auch »die Elektrizität« (die sich so portionsweise kundgibt, daß man von »Ladung« sprechen muß, die auf den Dingen »sitzt« wie das Heu auf dem Wagen), auch sie wiegt auf der Waage nichts. (Und hier behauptet wahrscheinlich der Lehrer: Doch, doch, *das* ist ein »Stoff«, aber ein sehr, sehr leichter. – Eine Gelegenheit für Christopher, vergleichend kritisch zu werden.) – Aber wie sollte die Sonnenwärme anders denn als Stoff durch die ganz leeren Himmelsräume zu uns kommen? – Es ist eine lange und spannende Geschichte gewesen, bis man diesen Stoff preisgeben mußte (und bis wir heute, in ganz anderer Weise, wieder an ihn glauben müssen, seit wir wissen, daß die heißen Dinge dennoch um eine winzige Spur schwerer geworden sind; ähnlich, wie Christopher meinte, und doch ganz anders).

«Die hier zusammengetragenen Geschichten berichten davon, wie Kinder – zumeist im Vorschulalter – denkend, sprechend, oft auch handelnd sich spontan verhalten, wenn sie unerwarteten Naturphänomenen begegnen, die zwar wiederholbar sind, aber absonderlich anmuten, also Verwunderung auslösen. Und zwar deshalb, weil sie aus gewohnten Ordnungen herausfallen, ja ihnen zu widersprechen scheinen. Es setzt dann ein Fragen und Suchen ein, in dem sich die ersten Regungen physikalischen Natur-Verstehens ankündigen».

1. Der Weg, auf dem diese Kinder angetroffen wurden, ist nicht eine schon gebahnte Straße, auf welche man sie gesetzt hätte, damit sie ihr nun weiter folgten. Niemand brauchte sich zu überlegen, wie er diese Kinder motivieren, interessieren oder gar »begeistern« könnte. Nichts brauchte ihnen »nahegebracht« zu werden, es ging ihnen von selber nahe. Keiner hat sie ausgefragt. Sie haben etwas Befremdendes erlebt und haben sich dann selber fragen müssen, was hier »los« ist.

Sie gehen wie über freies Feld; zwar sieht jedes nur seinen eigenen Weg, und doch ist zu erkennen, daß sie in lockerer Ordnung alle die gleiche Richtung wählen.

2. Was setzt sie in Bewegung? Was lockt sie in jene Richtung, als wären sie wie in einem Vogelschwarm geführt?

Es scheint, daß der Impuls, der diesen Forschungszug ins Strömen bringt, nicht jenes bewundernde und ehrfürchtige »Staunen« ist, das man vor dem Sternhimmel empfinden kann oder vor dem Niagarafall, wie auch vor menschlichen Bemühungen der Kunst, des Sports, der Technik, der Wissenschaft.

• • •

Nicht das große Auge der Andacht, auch nicht der suchende Blick des Sammlers von Neuigkeiten: es ist die umwölkte Stirn der Verwunderung, ja der *Beunruhigung*, die das Gesicht dessen zeichnet, der hier die ersten Schritte tut.

3. Er *muß* sie tun; es muß ihn in Unruhe versetzen, wenn die Ordnungen, die Regelmäßigkeiten, deren wir uns in den ersten Lebensjahren im Umgang mit den Dingen versichern durften und aus denen wir das lebensnotwendige Vertrauen zur natürlichen Welt gewinnen konnten (daß alles »mit rechten Dingen zugehe«) – wenn diese Ordnungen plötzlich und irgendwo eine Fehlstelle zu verraten, eine Blöße sich zu geben scheinen. So wenn ein Baum, von dem wir alle doch wissen, daß er angewachsen ist, sich in Bewegung setzt und davongeht (Geschichte 41). Eine solche sachlich bedingte Emotion und Motivation – sie reicht von dem, was Kinder (und manchmal auch wir) »komisch finden« (von amüsierter Beirung also), bis zum blanken Entsetzen und zur Flucht (41) – löst einen Forschungsprozeß aus mit Beobachten, Wiederholen, Vergleichen, Vermuten, Eingreifen, planmäßig Verändern, der bemerkenswert ähnlich ist dem wissenschaftlichen Vorgehen. • • •

4. Dies geschieht bei Kindern schon in einem Alter, von dem man früher meinte, sie seien für Physik noch nicht zu haben. Die folgenden Berichte zeigen, daß sie es sind, wenn man dabei nicht an die fertige Physik denkt, sondern an die *werdende*. Wenn man als Lehrer damit Ernst macht, daß Physik nicht die Natur darstellt, wie sie »ist« (»von sich aus«, »eigentlich«, »im Grunde«, »in Wahrheit«, »nichts als dies« – und wie solche imperialistischen Wendungen alle lauten), sondern daß sie als ein besonderer »Aspekt« – einer unter anderen – nach einem bestimmten Auswahlverfahren diese Natur filtert und überbaut (indem sie nur zuläßt, was in mathematisierbaren Beziehungen zwischen meßbaren Eigenschaften an- und zwischen den Dingen faßbar übrigbleibt), dann bemerkt man, wie die schädliche Alternative »Von der Sache aus oder vom Kinde aus« sich auflöst und zusammenschmilzt zu dem Prinzip:

Mit dem Kinde von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist

M. WAGENSCHHEIN: Ursprüngliches Verstehen und kaskas Denken.
Band 1. Erstausg. 1970, S. 292 bis 346-350

Nichts scheint so eindeutig gegeben zu sein wie die Dinge. Die Kinder haben offenbar nur zu „lernen“, was die Dinge *sind*. Ein zuvor Fremdes wird ihnen dabei bekannt. Dieses „Fremde“ bleibt aber immer es selbst. Ein Stuhl ist von vornherein ein Stuhl und tritt aus dem Entwicklungsgang des Kindes als erfahrener und bekannt gewordener Stuhl hervor. Die Frage nach dem Ding in der Welt des Kindes scheint also ein wenig versprechendes Thema zu sein. Hinzu kommt: jene Welt der Dinge ist doch eigentlich die alltägliche, die gewöhnliche, die normale Welt! Weshalb soll man Probleme suchen, wo die Welt nun ein einziges Mal keine aufzeigt. Laßt die Dinge in Ruhe, laßt sie in ihrer Welt und bleiben wir in der unsrigen!

Das Menschenkind aber lebt nicht versteckt in seinem Leibe wie ein Weichtier in seiner Muschel. Der Mensch ist der Externe $\kappa\alpha\tau' \epsilon\lambda\omicron\chi\eta\nu$, er wohnt *in* der Welt *mit* seinem Leibe. Und so lebt er dann auch bei den Dingen. Dieses In-der-Welt-sein ist keine rein *registrierende* Beschäftigung; „registrieren“ würde bedeuten: „uninteressiert sein“. Das sind wir nun aber nicht. Im Gegenteil. Auch das Kind ist kein Registrierapparat. Außerdem kennt das Kind die Dinge und die Welt nicht, was aber nicht besagt, daß es ihnen fremd gegenüber stünde. Im Gegenteil: die Welt und die Dinge in der Welt fordern uns heraus. Ich hätte also keine Bedenken, den Titel dieses Aufsatzes „Das Ding in der Welt des Kindes“ umzuändern in: „Das Kind in der Welt der Dinge“. Niemand kann so ahnungslos in die Welt hinein-irren wie ein Kind. Wie in den Märchenwald, so geht das Kind in die Welt hinein, angelockt von allen Reizen des Neuen, Unbekannten und Wohlgesinnten. Denn wohlgesinnt und unerschöpflich scheint die Welt. Nicht sinnlos, aber auch nicht „bekannt“: es ist noch *alles* möglich und deshalb gibt es noch keinen Un-sinn.

Die Voraussetzung des Kindes der Welt gegenüber, daß sie sinnvoll sei, geht zurück auf die Grundtatsache des Menschseins: daß der Mensch der Welt einen Sinn zu geben hat. Das Weltbild der Tiere ist das Gegenstück zu ihren instinktiven Lebensschablonen: so *ist* die Welt deutlich, und *nur* so. Der Mensch aber und deshalb selbstverständlich auch das Menschenkind findet einen solchen Sinn nicht oder höchstens in vorläufiger Form vor. Vorläufig ist das Kind mit den Aufgaben des organischen Daseins beschäftigt, aber bald schon fängt es an, in die Welt einzugreifen und sie zu deuten.

Wir kennen alle den eigentümlichen Appell der Dinge, der auch für Kinder so besonders wichtig ist. Irgendeine Dingeigenschaft appelliert an uns, und der Gegenstand spricht uns sozusagen *im Gerundivum* an: der Gegenstand verlangt von uns, daß wir etwas mit ihm tun. So war es schon mit dem Federchen, und wir kennen diesen Appell auch aus Straus' Begriff des *pathischen* Verhältnisses zur Welt: das Runde fordert auf zum Rollen, das Dünne zum Recken, Biegen und Peitschen usw. – Ich will jetzt aber einen anderen Aspekt des Aufforderungscharakters der Dinge in die Aufmerksamkeit rücken und wähle als Beispiel eine Schachtel.

Schenken wir in Gedanken nun mal bitte einem Kinde eine Schachtel. Wir schenken ihm da kein klug zusammengefaltetes Stück Pappe. Wir schenken ihm tatsächlich eine Anforderung, denn: was gehört nun da hinein? Die Leere starrt einen schweigend an. So kann es nicht bleiben. Das Kind vernimmt diese „Schweigestimme“ sehr wohl, es schaut sich bald um, und nach einigen Minuten hat sich etwas da hineingefunden, oder es steht ein kleiner Bettler neben uns: „Aber... was soll ich nun da hineintun?“ Wie wunderbar, wenn wir dem Kinde nun gerade einen Bonbon geben. Wunderschön verflüchtigt sich die Leere der Schachtel, wenn dieser *eine* Bonbon der Schachtel ihre Leere nimmt. Den Anforderungen des Gerundivums genügt dieser Verzicht: einen Bonbon der Leere abzutreten... solange es geht. Denn der Bonbon schweigt uns schon wieder verheißungsvoll an. Welcher Anruf wird gewinnen? Wahrscheinlich ist die Schachtel bald vergessen. Manchmal ist sie leer, manchmal aber auch zeigt ein klebriger Klumpen, daß das Kind tatsächlich die Schachtel *als solche* gedeutet und benützt hat. Es ist dem Appell der Sache erlegen.

An der Schachtel trat nun eine eigentümliche Seinsmöglichkeit der Dinge hervor: es war etwas da, das gar nicht da ist, die *Leere* nämlich. Und die Leere einer ganz großen Schachtel entsteht, wenn nur ein kleiner Bonbon, wenn er der letzte ist, weggenommen wird – und die Leere verschwindet, wenn dieser eine Bonbon wieder zurückgelegt wird. Es handelt sich hier um eine Möglichkeit der Dingwelt überhaupt – die der Leere – welche uns *an* diesem Dinge aufgeht, ohne eine *Eigenschaft* dieses Dinges zu sein. Am *Geschenke* haben wir gesehen, wie sehr die Dinge in die Ichwelt des Menschen hereingenommen werden können. Von der Schachtel konnten wir lernen, wie das Ding auch in die Welt selbst hineinreicht außerhalb seiner eigenen Eigenschaften.

LANGE D.J.M.: *Das Kind in der Welt der Leere.*
in: *deuts. Studien zur Anthropologie des Kindes.*
Tübingen 1968, S. 142 ff.

Nun aber ist, soviel wir wissen, das Kind zum ersten Male auf der Welt: es kennt die Dinge nicht. Die Dinge sind, wie schon gesagt, vertraut-unbekannt. Wie lernt das Kind die Dinge kennen?

Unzweifelhaft hat die Kinderpsychologie uns schon vielerlei auf diesem Gebiete gelehrt und es erübrigt sich, eine Zusammenfassung dessen zu geben. Ich will jedoch versuchen, von einer ganz anderen Seite her auf die Begegnung von Kind und Dingwelt ein Licht zu werfen. Wie das Ding in das Ich und in die Welt hineinreicht, haben wir gesehen. Wir wählen nun noch eine bisher nicht analysierte Beziehung zum Mitmenschen. Man erinnere sich: Die zweite Freiheits-einschränkung der Gestaltungsarbeit des Kindes war die Abhängigkeit von den Erwachsenen, und die damit eng verbundene dritte Einschränkung: daß *andere* Menschen da sind. Nun ist das Kind für einen wichtigen Teil seiner Rekognoszierung der Welt und seiner Welterkenntnis von *Anderen* abhängig. Es lernt unendlich viele Dinge nur in einer Situation mit den Mitmenschen kennen. Es gibt sogar Dinge, die darauf angelegt sind, daß man ihnen gemeinsam begegnet: z.B. die Wippe. Nur in übertragenem Sinne kann man *allein* auf der Wippe sitzen, sonst muß man dazu immer zu zweit sein. Der Gegenstand zeigt das sogar recht deutlich in seiner Gestalt: zwei Plätze sind angebracht, einer links, einer rechts vom Unterstützungspunkt. Die Wippe schaukelt nur, wenn zwei Spieler da sind, die gemeinsam ihr Wippenspiel betreiben. Die menschliche Gemeinschaft ist hier ganz offenkundig vom Gegenstande her bestimmt als Gemeinsamkeit zweier Spieler. Die Spieler sind *vom* Gegenstande einander zugeordnet. Ich nenne diese Form der Gemeinschaft: „Gemeinsamkeit“. Demgegenüber gibt es eine nicht *be-ding-te* Gemeinschaft, die wir schlechthin „Gemeinschaft“ nennen wollen. Wir denken an die Begrüßung, an den Blick zweier Leute, die sich ansehen, an jede Form menschlichen Zusammenseins, wo das Ding auch sehr wohl vorkommen kann, jedoch ohne dieses Zusammensein zu *konstituieren*. Die Wippe *schafft* das ganze Zusammensein, und wenn kein Partner da ist, ist die Wippe eine verlorene Chance, eine demonstrative *Unmöglichkeit*. Man achte darauf: der Gegenstand erfordert den zweiten Mann. Er tut das ganz konkret. Nun gibt es auch viele Dinge, die zwar auf den Anderen verweisen, deren Verweisungscharakter aber nicht konkret ablesbar und erfahrbar ist.

Das zeigt uns der Ball sehr deutlich. Als rollende Kugel spricht er die unmittelbare Sprache der pathischen Herausforderung zum Handeln: das Rollende fordert das Stoßen heraus. Aber nun stoßen wir den Ball weit weg – und was geschieht: es kommt ein *anderer* Mensch, der ihn zu uns zurückrollt. *Das* ist die Entdeckung einer möglichen Reziprozität, einer möglichen menschlichen Gegenseitigkeit, die im Ball gar nicht ablesbar vorhanden ist wie in der Wippe. Der Ball spielt mit mir, indem er zurückprallt, aufspringt, rollt – aber wenn er weit von uns entfernt ist, führt er manchmal den Mitmenschen zu uns in unsere Welt herein.

Doch manchmal tritt dieser Mitmensch gar nicht von sich aus in unserer Welt auf. Wir brauchen dann andere Mitmenschen, unsere Erzieher, um *an* dem Gegenstande den entfernteren Mitmenschen mit in unsere Welt einzubeziehen. Wenn das Kind z.B. mit dem Straßenschmutz noch an den Schuhen auf einen Stuhl klettert oder im Wagenabteil auf den Sitz steigt, rufen wir ihm zu: „Paß doch auf, du machst den Sitz schmutzig. Bald kommt ein Herr, und der möchte sich da hinsetzen“. Lebt das Ding sonst auf einer unbewohnten Insel in der Zeit, so wird es jetzt von dort herübergeholt und in unsere Zeitplanung eingestellt: es kommen sofort oder nach einer gewissen Zeit *andere* Leute.

Aber wir rufen dem Kinde auch tausendfach zu: „Paß auf, du sollst das nicht kaputt machen!“ Zunächst: was ist denn „kaputt“? Wenn der liebe Gott die gestorbene Großmutter im Himmel wieder jung und munter leben läßt, so braucht man doch nicht soviel Umstände zu machen, wenn einer Vatis Füllfederhalter als Hammer benutzt hat. Aber das Ding da soll so bleiben wie es ist. Darum handelt es sich: es soll *ganz* bleiben, wie es früher bei uns war und *zu* uns gehört; weil es ein bekannter Teil unserer nächsten Welt ist. Es soll ganz bleiben als Konstituens unserer vertrauten Welt. So sollen Mutters Teller und Tassen ganz bleiben. Aber siehe da – eine List der Kultur. Indem die Tassen und Teller ganz bleiben, behalten sie ihre eigentümliche Gegenstandsewigkeit, und so kann dann im nächsten Jahre noch der neue Onkel, der eben aus Indien zum ersten Male auftauchte, aus der Tasse trinken, die dem legendären Urgroßvater der Mutter angehört hat.

Und so bedeutet die Begegnung mit den Dingen den Eintritt in die Welt der Geschichte und der Zukunft.

Die *Anderen* sind aber sehr wichtig für das Kennenlernen der Dinge, und zwar nicht nur, wenn die Gegenstände uns zum Partner hindrängen, sondern auch, weil sie manchmal so von Erwachsenen überwacht und interpretiert werden, daß das Kind nicht umhin kann, *doch* durch die Dinge hindurch wieder neue Sinndimensionen des menschlichen Lebens kennenzulernen (z.B. Mitgebraucher, die frühere Zeit, das von altersher zu uns Gehörende, die Kontinuität von Damaligem und Heutigem). Hinter den Dingen steht wieder der Mensch, und er schaut durch sie hindurch. Das zeigt sich besonders deutlich in den Werkzeugen.

LANGFELD J.M.: Das Ding in der Welt des Kindes,
in: ders.: Studien zur Anthropologie des Kindes.
Tübingen 1968, S. 142 ff.

Kind und Sache als „Sache“ des Grundschul-Sachunterrichts

Kind und Sache: handelnd-konkret

Das Grundschulkind geht mit den „Sachen“ seiner Umwelt spielerisch-handelnd um – der Grundschul-Sachunterricht soll diesen handlungsbezogenen Sachzugang durch originale Begegnung und konkret-operative Unterrichtsmethoden vertiefen.

„Der Unterricht knüpft an Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler an und geht nach Möglichkeit von situativen Anlässen aus. Die unmittelbare Begegnung und Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ist Grundlage der Erfahrungsbildung.“ (Siehe Abbildung 1) (Bayer. Lehrplan 1981)

Kinder leben ständig in Aktion. Die spielerisch-handelnde Auseinandersetzung mit den Dingen der alltäglichen Umgebung ist für die allseitige Entwicklung des Kindes von entscheidender Bedeutung (vgl. traditionelle und moderne entwicklungs- und lernpsychologische Forschungsergebnisse). Am Umwelt„ding“ Wasser realisiert das Kind alltäglich seine vital-praktische Verbundenheit mit den Dingen der Welt. Wasser in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen fordert auf zu vielerlei Handeln: spielen, gestalten, beobachten, untersuchen, erproben, erforschen (vgl. Grafik). „Indem Kinder mit Dingen spielen, auf sie einwirken, experimentieren, bauen sie sich ein *Handlungswissen* auf ... und sie gewinnen ein *Erfahrungswissen über Gegenstände und Materialien*, z.B. daß sie spröde oder weich, brennbar, unterschiedlich schwer sein können und im Wasser schwimmen.“ (3) Das vom Kind in spielerisch-handelnder Erprobung gewonnene „*Handlungswissen*“ über Sachen und Sachverhalte der Umwelt sollte die Grundlage sein für die sachunterrichtliche Führung des Kindes zu einem *elementaren „Struktur-, Erklärungs- und Prinzipienwissen“* (4) im Sinne des Lernens von Begriffen, Sachinformationen und Arbeitsweisen. Im Laufe der Grundschulzeit schreitet das Kind zwar im Prozeß der „Verinnerlichung“ der Handlungen voran, aber nur auf der Basis konkreter Handlungserfahrungen (vgl. Piaget). So gelten *aus der Sicht des handlungsgeleiteten Grundschulkindes als Prinzipien für die Unterrichtsgestaltung im Grundschul-Sachunterricht*:

- originale multisensorische Sachbegegnung (Anschaulichkeit/Selbsttätigkeit)
- erprobend-experimentelle Lernsituationen (spielerisch)
- „Handlungseinheiten“/fächerübergreifende Handlungsstrategien

„Mit dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist“

in: *Blätter für Lehrerfortbildung*, 1985, H. 12, S. 442ff

Kind und Sache: interessiert-sacherkundend

Das Grundschulkind begegnet den Phänomen seiner Umwelt staunend-fragend-untersuchend – der Grundschul-sachunterricht soll durch entdeckend-forschendes Lernen das Sachinteresse der Kinder erhalten.

„Die Grundschule betreut jedes Kind mit dem Ziel seiner allseitigen Förderung ... das besondere Anliegen des Grundschulunterrichts ist es, vielseitige Interessen zu wecken.“ (Siehe Abbildung 3) (Bayer. Lehrplan 1981)

Kinder sind *neugierig* und können auch in unserer informationslastigen Lebenswelt noch *staunen*. Sie suchen oft mit scheinbar „zwecklosem“ Fragen den Dingen „an sich“ auf die Spur zu kommen. (6) vgl. Grafik – Wasser (Trägheitsgesetz) – Beispiel (7). „Wann und wie geht das staunende, fragende, unbeirrt sehende Sehen der Kinder verloren? Und kann man es – und wenn ja wie? – wieder erlangen? Der Eigenwille der kindlichen Erkenntnis weicht der offenkundigen Macht unserer Erklärungen. Wollen wir ihn erhalten, müssen wir nicht diese, wohl aber unseren Umgang mit ihnen, unsere pädagogischen und didaktischen Verfahren ändern.“ (8) Es müßte die „Sache der Sachunterrichts“ (H. Schreier) sein, die kindliche Neugier, das Staunen, den Wissenshunger und die *kindlichen Such-Untersuchungsprozeduren auf einen „Antwort-Finde-Weg zu führen*. Solches Sachlernen im Sinne des

kind-pädagogischen und lehrerpädagogischen Sachunterrichts ist in der Unterrichtsmethode des entdeckenden Lernens oder in der genetisch-sokratischen Methode *Wagenscheins* (9) vielfach beschrieben worden. Das *fragend-staunende Interesse der Kinder* soll auf dem sachunterrichtlichen Weg der Sachumweltklärung und Alltagsproblemerkennung gefördert werden durch

- kindinteressegeleitetes zweckfreies Fragen
- lernzieloffenes Erkunden und Explorieren
- antwortfindendes entdeckendes Lernen

Kind und Sache: erfahrungs-offen-kindbedeutsam

Das Grundschulkind lebt erfahrungs-offen in seiner alltäglichen Umwelt – der Grundschul-Sachunterricht soll kindliche Erfahrungen in offenen Lernsituationen aufgreifen und exemplarisch-grundlegend vertiefen.

„Das Fach Heimat- und Sachkunde unterstützt und fördert das Hineinwachsen des Kindes in seine Lebenswelt ... beschränkt sich auf grundlegende und für das Kind bedeutsame Lernziele und Inhalte.“ (Siehe Abbildung 2) (Bayer. Lehrplan 1981)

Kinder machen täglich neue Erfahrungen. Wohl verleitet die gesteigerte Reizfülle unserer modernen Alltagswelt auch schon

Kinder zu flüchtigen Gegenstandseindrücken; aber wenn man den Kindern Freiraum und Zeit im Umgang mit den Dingen einräumt, wandelt sich die oberflächliche Selbstverständlichkeit des Gebrauchs – z.B. des Wassers – rasch zu erfindungsreichem (auch „nutzlosem“) Umgang mit dem Wasser (vgl. Grafik). So wie für den Erwachsenen heute die Umwelt „keine stabile Dauerbestimmung“ (B. Petermann) hat, so ermöglicht die noch *grundsätzliche Offenheit beim Umgang mit den Alltagsdingen* dem Kind einen immer wieder neuen Bedeutungszusammenhang. Der „Anspruch der Alltagsdinge“ (P. Schreier) wird situationsbezogen „erfahren“. Selbsterfahrung und Gegenstandserfahrung sind im vitalen Erleben des Kindes meist ganzheitlich verbunden. Weil aber Erziehung auch „eine Auslese der Welt durch das Medium einer Person auf eine andere Person“ (M. Buber) bedeutet, tritt in der erziehungsorientierten Heimat- und Sachkunde der Grundschule neben die für das Kind bedeutsame, *originäre Alltagsding-Erfahrung* des Kindes auch die „Kunde“ von den *grundlegenden Inhalten der Umwelt-Erfahrung*. Das bedeutet für die *Gestaltung des Grundschul-Sachunterrichts*

- kinderfahrungs-offene Lernsituationen
- kinderfahrungsbedeutsame Inhalte für Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft
- sachexemplarische Inhalte für die Umwelterschließung

3. Kindheit heute? Kennzeichen, Probleme, Verluste, Lebensweltveränderungen

- Diskrepanzen zwischen "Sinn und Sinnlichkeit", Verluste von authentischen Wirklichkeitserfahrungen
- Medialisierung der Erfahrung: Der Vormarsch der elektronischen Medien und des Fiktiven
- Abstraktion und Formalisierung des Lernens - die distanzierenden "didaktischen Filter" (J.Zimmer) der pädagogischen Institutionen, vor allem der Schule
- Verlust weiter Horizonte, z.B. in Vergangenheit und Zukunft durch ausschließliche Hier-und-Jetzt-Befangenheit, etwa im "antipädagogischen" Paradigma
- "Verinselung" (H.Zeher) der Erfahrungsräume und formale Zerstückelung von Zeiteinheiten ("Zeitnot")

Stimmen die Analysen und Beobachtungen, so haben wir es heute mit einer Lebenswelt zu tun, in der

- die zweite, medial-symbolische Wirklichkeit die erste Wirklichkeit des Gegenständlich-Sozialen an Bedeutung und Umfang überholt - eine Veränderung historischen Ausmaßes,
- die authentischen Lebenswelten und die abstrahierten Systemstrukturen immer weniger aufeinander verwiesen sind und sich voneinander ausdifferenzieren: "Entkoppelung" mit den Folgen der Undurchschaubarkeit und "Unübersichtlichkeit" (J.Habermas),
- Wissen und Handeln, Kenntnisse und Erfahrungen sich nicht mehr parallel und wechselweise dynamisierend ergeben: Entwickeltes Wissen und Kenntnisse auf der einen Seite, reduzierte realitätsbezogene Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und sehr begrenzte "ganzheitliche" Erfahrungssituationen auf der anderen Seite, bezogen auf die alltägliche Lebenswelt.

4. Didaktisches Handeln: Neue Prioritäten?

Daß dies Konsequenzen für pädagogisches Handeln, vor allem in seinen institutionalisierten Formen, haben müßte, Umschichtungen, neue Prioritäten, Kurskorrekturen, ist eigentlich naheliegend. Es ist die zentrale Aufgabe zukünftiger Didaktik, in der Grundschule ebenso wie an anderen Orten des Lernens und der Erfahrung, in Auseinandersetzung mit der Tradition der Didaktik: "Was soll abgebildet werden, wie soll es abgebildet werden, damit es sinnlich faßbar ist, und auf welche Weise soll das, motivationsstiftend, geschehen?" (K.Mollenhauer). Das didaktische Problem:

Ob überhaupt und immer "abgebildet" werden soll - denn das Abbild bewirkt, bezogen auf die Sache selbst, immer auch Verluste. Mollenhauer bietet dazu an anderer Stelle eine Tendenz: Pädagogik heute hat die Aufgabe, "Lebensformen" zu präsentieren und zu repräsentieren, zumindest bevor sie kommentiert, interpretiert, abstrahiert, sortiert, verwissenschaftlicht werden.

Lebensweltorientierte didaktische Konzepte können hier anknüpfen: "Präsentation und Repräsentation von Lebensformen" mit erfahrbaren gegenständlichen und sozialen Dimensionen ist eigentlich nur in der authentischen, erreichbaren Lebenswelt möglich und vorstellbar, zumal wenn es um das Lernen und Erfahren der Kinder geht. Hier "Primärerfahrungen" von Natur, Kultur, Stadtleben und Arbeitswelt zu erschließen, wäre demnach die erste Maxime lebensweltorientierten didaktischen Handelns, für das die Formel "Umwelt als Lernraum" programmatischen Charakter hat und der einige Prinzipien, die ja auch erziehungswissenschaftliche Tradition haben, zu entnehmen sind, z.B.

- die "Rettung der Phänomene", also des Gegenwärtig-Existenten und authentisch Erfahrbaren als Basis von Neugierde und Verstehen gleichermaßen,
- die erlebnismäßige und selbsttätige Aneignung der "Sache", von Gegenständen und Themen, wobei es vor allem auch darum geht, sie nicht von vorneherein aus aktuellen "Kontexten" zu isolieren, sondern sie in den Zusammenhängen und Ordnungen zu erfahren bzw. zu vermitteln, in denen sie ihre Funktionalität, Gebrauchswerte, soziale Bedeutung haben,
- die ganzheitliche Verbindung von Sinn und Sinnlichkeit als einer Einheit, entsprechend der traditionellen Denkfigur, daß, was nicht in den Sinnen, in der sinnlichen Wahrnehmung verankert ist, auch nicht sinnstiftend wirken kann im Aufbau der Persönlichkeit,
- eine Sichtweise von Natur(und Kultur), die den Menschen als Teil davon begreift, ihr nicht sozusagen "von außerhalb" gegenübertritt, also in der Beschäftigung mit den Phänomenen von Natur und Kultur auch immer eine Art Selbstwahrnehmung und Selbstinterpretation meint mit dem zeitgemäß nötigen Gewinn einer altersadäquaten "individuellen Selbstreflexivität" (D.Baacke) als Orientierungshilfe für eine ungewisse Zukunft und als Ausgangspunkt für die zu entwickelnde Sozialkompetenz,
- das Prinzip des Exemplarischen (Klafki) nicht nur innerhalb der einzelnen Sachgebiete, sondern auch als Zugeständnis, daß Weltserklärung und Weltaneignung als geschlossenes System im öffentlichen Erziehungswesen von Pädagogen mit pluralem Demokratieverständnis nicht mehr sinnvoll und leistbar ist.

ZACHARIAS, W.: *Mensch als Lernraum.*
Vorlesungsmaterialskript. Febr. 1986

Die Weltkunde

in

einer planmässig geordneten Rundschau der wichtigsten
neueren Land- und Seereisen

Dr. Wilhelm Harnisch

dargestellt und herausgegeben

von

Friedrich Heinzelmann.

Leipzig, 1858.

Verlag von Friedrich Fleischer.

V o r w o r t.

Süß klingt der Name „Vaterland“. Doch erst dann wird dieser Klang bei uns einen recht vollen, freudigen Wiederhall wecken, wenn wir zum vollen Bewußtsein dessen gekommen sind, was jener Name besagt. „Willst du kennen dein Haus, so tritt hinaus! Willst du kennen dein Feld, so zieh in die Welt!“ Von diesem Gesichtspunkt ausgehend, haben wir zuerst unsere „Weltkunde“ an's Licht treten lassen. Nachdem wir nun die Fremde nach Nord und Süd, nach Ost und West durchwandert, beschleicht uns ein stilles Heimweh, und wir wenden den Stab zurück nach den Fluren, wo die alten Freunde uns in den Zaubertönen der lieben Muttersprache begrüßen. Wir schauen uns überall um in den bekannten Gauen, denkend, wie es vordem gewesen, betrachtend, wie es jetzt geworden. Daher liegt es uns nahe, das Ergebnis davon in einer Vaterlandskunde zusammen zu fassen unter dem Titel: „Das deutsche Vaterland in Reisebildern und Skizzen.“ Bei der Jugend pflegt man wohl den umgekehrten Weg einzuschlagen, indem von der Heimath ausgegangen wird.

Das deutsche Vaterland

in

Reisebildern und Skizzen

Erster Band:

Das Tiefland des Oberrhein-Landes.

Erstes Kapitel.

Ein süßer Ton erklingt in der Brust,
Der weckt ein tiefes Sehnen.
Er füllt das Herz mit Weh und Lust,
Und füllt das Auge mit Thränen.

O Heimatland, das ist dein Klang!
Du Berg, du Thal und ihr Hügel,
Von euch war ich entfernt so lang:
Nun sollt ihr mich haben wieder!

Der Wind blies frisch, und auf den Schwingen unseres „Adlers“ flogen wir pfeilschnell dahin über das baltische Meer. Wir kamen von St. Petersburg. Dahin hatte Fortuna mich verlockt, dort mich durch goldene Praxys Jahre lang gefesselt. Nun steuerte ich zurück nach den heimischen Alpen. Meine Reise galt aber zugleich dem deutschen Land und Volk. Dazu sollte die Provinz Preußen, als der am meisten ostwärts vorgeschobene Posten deutscher Kultur, gewissermaßen die Einleitung abgeben. Vorerst war Königsberg das mir gesteckte Ziel.



Quelle: Fr. A. Finger: Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde,
gegeben am besten Beispiele der Gegend von Weinheim
an der Bergstraße. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1908⁹
(orig. 1844), S. 1-6 | S. 17 | S. 100-101 | S. 130-133

Aus Fingers Vorreden.

Zur ersten Auflage (1844).

Was will der Verfasser mit diesem Buche? Er will nach seinen schwachen Kräften dazu beitragen, daß Wahrheit in der Welt immer mehr herrschend werde; in dieser Absicht weist er darauf hin, es sollten in der Schule dem Kinde zur Übung seiner geistigen Kräfte mehr Dinge der Wirklichkeit als Formen gegeben werden, und gibt in beschränktem Kreise an, was für Dinge ihm dazu geeignet erscheinen.

••• Im Anschauungsunterrichte werden dem Kinde Dinge, nicht bloß Begriffe oder Wörter oder Zeichen vorgeführt; es wird angeleitet, sie genau zu betrachten und sich über sie auszusprechen.

So wächst das Anschauungsvermögen und die Gewandtheit im Ausdruck; das Kind ist in viel höherem Grade selbsttätig als beim Wiedergeben des Gegebenen; es ist leicht aufmerksam zu erhalten; was es von den Dingen sagt, ist wahr; der Kreis seiner Vorstellungen wird erweitert; die Dinge, mit welchen es sich so beschäftigt, daß sie gleichsam sein Eigentum werden, sind ihm lieb; es bekommt Interesse für vieles, an dem mancher, weil er es nie kennen gelernt hat und nicht zu seinem Erwerbe braucht, fast vorbeigeht; die Schule selbst, die ihm solches gibt, wird ihm lieb, sie wird, wie sie es sein soll, ein wesentlicher Teil seines Lebens, und diese Liebe, diese Aufmerksamkeit, dieser Sinn für Wahrheit wird sich auch bei anderm Unterrichte zeigen, jenes Interesse an den Dingen der Außenwelt wird die Schulzeit überdauern, wird hüten helfen vor Müßiggang und vor manchem Irrwege. — Frühe muß der Anschauungsunterricht eintreten, damit die Kinder eher an das Sehen als an das Hören, eher an das Ausprechen als an das Nachsprechen gewöhnt werden, damit frühe auch das Gefühl für Wahrheit geweckt werde: •••

§ 2.

Heimatskunde ist uns eine auf Anschauung gegründete Bekanntmachung mit der heimatlischen Gegend. Sie soll einerseits die Wirksamkeit des Anschauungsunterrichts überhaupt haben, und andererseits vorbereiten auf die Kenntnis der Erde. Sie wird am besten in den ersten Jahren der Schulzeit, etwa bis zum Ende des vierten Jahres, genommen. In der Volksschule könnte sie vielleicht ganz, oder doch bis in das vorletzte Jahr, den geographischen Unterricht ersetzen.

§ 3.

Es fragt sich nun zuerst, was wir hier die heimatlische Gegend nennen, oder wie groß der Raum sein soll, den wir mit den Kindern betrachten. Die Antwort gründet sich auf das letzte Wort der Frage: Betrachten wollen wir die Gegend, wir wandern in ihr herum und sehen sie an; wir nehmen sie durch, soweit uns die Füße tragen, so weit der Blick reicht; wir beschauen Berge und Bäche und Wälder, Wolken und Sonne und Sterne. Den Sechsjährigen tragen seine Füße noch nicht weit, und sein Blick ist beschränkt: die blauen Berge dort in Westen erscheinen ihm fast nur noch wie Wolken, wir sagen ihm also über sie auch nicht viel; der Ahtjährlge kann es schon fassen, wenn wir ihm sagen, sie seien zehn Stunden von hier entfernt; den Neunjährigen, dessen Phantasie schon kräftiger ist, führen wir, somit den eigentlichen Anschauungsunterricht verlassend, wenn die Zeit ausreicht, noch etwas über die Grenzen des Anschauens hinaus, etwa dem Laufe eines Flusses folgend, und werden so, da die Kraft zum Betrachten von Größerem da ist, auch die Lust dazu. •••

§ 4.

Es kommt nun die weitere Frage: Was lassen wir denn betrachten von der heimischen Gegend? Hier denken wir wieder an den doppelten Zweck unserer Heimatskunde; wir sehen einerseits zu, was die Geographie, auf die wir vorbereiten sollen, lehrt, und fragen andererseits, ob wir auch auf all dies vorbereiten können vermittelt der Anschauung. •••

So haben wir denn nun gesehen, daß wir von dem, was die Geographie gibt, das meiste hier schon zeigen können, und zwar nicht bloß an Bildern, sondern an der Wirklichkeit. Und somit wäre ungefähr der Gegenstand der Heimatskunde bestimmt: Sonne, Mond und Sterne, andere Himmelserscheinungen; die Umgegend in topischer, physikalischer und (zum Teil) politischer (oder anthropologischer) Beziehung; Kartenzeichnen.

Daß durch diese Heimatskunde dem Ziele, das sich der Anschauungsunterricht überhaupt vorgesteckt hat, näher gekommen wird, ist klar; und daß der spätere geographische Unterricht diese Hilfe gern annehmen wird, auch daran zweifeln wir nicht.



Dritte Stufe.

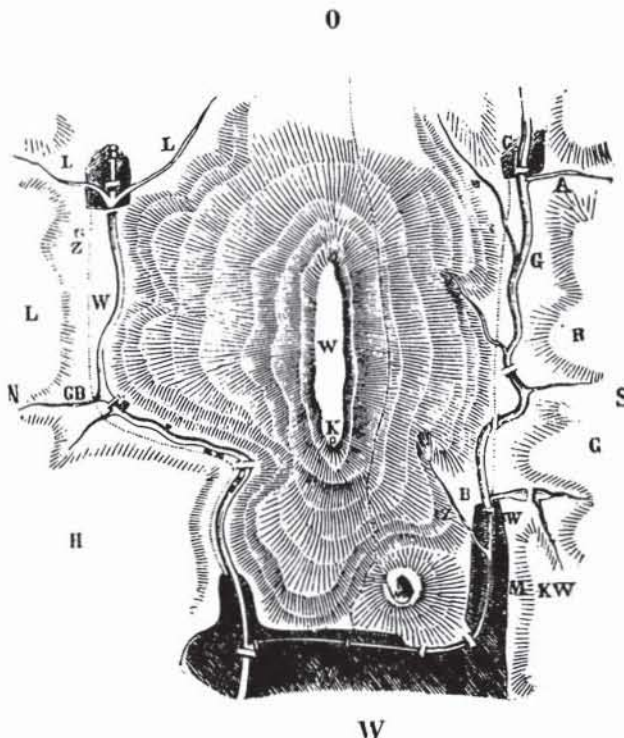
(Kinder von acht bis neun Jahren.)

Zwei Jahre lang haben sich nun die Kinder mit diesen Dingen beschäftigt. Sie wissen so ziemlich, sich nach den Weltgegenden zurechtzufinden; sie haben gelernt, auf diese Dinge da draußen zu achten; sie haben einzelne Gegenstände aus der Umgegend beschrieben. In diesem Jahre nun sollen sie eine Übersicht über die ganze nähere Umgegend von etwa einer kleinen Stunde Wegs im Halbmesser bekommen. Diese Übersicht erlangen sie meist auch durch eigenes Sehen. Hier und da darf man's wagen, ihnen Dinge vorzuführen, die sie nicht gesehen haben, doch nicht so oft, und man lehre immer wieder zurück zum Selbstsehen.

Manche Gegend ist nun aber so reich, daß man sie in einem Jahre mit diesen Kindern nicht erschöpfen kann. Da schadet's auch nichts, manches, manchen Berg z. B., nur kürzer anzuführen, und die genauere Kenntnis dem Leben zu überlassen. Angeführt aber muß alles Wichtigere werden, damit sich die Kenntnis der Gegend gleichsam abrunde. • • •

Bild 6.

Der Wagenberg.

**Siebenunddreißigste Stunde.**

Weiter vom Birkenauer Tale. Erde und Steine. Im Grunde des Tales Erde, schwärzlich, ebenso z. B. an der rechten Seite im ersten Teile. Im ersten Teile an der rechten Seite einzelne Syenitsteine; im zweiten Teile rechts Syenit, an einer Stelle mit Schwefelkies, ferner Löß, am Ende Granit. (Es werden solche Steine gezeigt; gesammelt hat man sie auf den Gängen.) Links Granit, gegen Ende Porphy. Brüche in Syenit, Granit, Porphy. Im dritten Teile rechts Granit (Felswand; Brüche), links Porphy.

Pflanzen. Feld z. B. westlich von Birkenau. Was wird da gepflanzt? Eine Wiese links bei der Vereinigung des zweiten und dritten Teils usw.; an der Straße Pappeln, Eichen, eine Ulme (wo?). Wald an den Seiten im zweiten und dritten Teile fast überall (Laubwald: Buchen, Eichen usw.); Gärten bei einigen Mühlen. Blumen (wilde): Gelber Augentrost, rechts, am Fuße des Hirschkopfs, dann scharfer Mauerpfeffer, Gamander usw. — Tiere: Eisvogel, Wasserstar, Bachstelze, Nachtigall, Fische (Grundeln, Stichlinge usw.), Krebse, Köcherfliegen, Libellen usw. (Nur solche, die die Kinder selbst nennen; auch einzelne Merkmale von ihnen angeben.)

Häuser: Außer den Mühlen die Ziegelhütte vor Birkenau. — Beschäftigung der Menschen. Was wird auf den Mühlen gemahlen? • • •

Achtunddreißigste Stunde.

Der Wagenberg wird vorgenommen. Wo? von hier aus? usw. Wohinaus? ist vom Wagenberge Gorrheim? usw.

Grenzen: Gegen W. die Grundelbach und Weinheim, gegen SW. der Schloßberg, gegen S. das Gorrheimer Tal, gegen SO. Gorrheim, gegen O. der Sattel zwischen dem Wagenberge und der Buchlinger Höhe, gegen NO. Birkenau, gegen N. das Birkenauer Tal. Die südliche Grenze (wenn wir den Schloßberg mit einschließen) ist 300 Schritte lang usw. — Umfang: Um den Wagenberg herum zu gehen, braucht man über zwei Stunden. Jetzt die Zeichnung angefangen. Namen der Weltgegenden, Birkenau, Weshnig bis Weinheim, große Brücke, Herenturm, Grundelbach, Gorrheim, Weg von Gorrheim nach Birkenau. So ist der Wagenberg nebst dem Schloßberge auf der Zeichnung umgrenzt. — Größe: Der Wagenberg ist unser höchster Berg; aber daß er so hoch ist, können wir auf der Zeichnung nicht angeben; warum nicht? — Gestalt: Der Wagenberg hat oben nicht eine Spitze (wie es wohl vom Schulgarten aus scheinen könnte), sondern einen Rücken. (Vom Birkenauer Tale aus ist dies gut zu sehen.) Der Rücken geht von O. nach W. Sein westlicher Punkt ist etwa südlich von der Brücke vor der fünften Mühle im Birkenauer Tale, östlich vom Schafhofe. Dieser Punkt wird auf der Zeichnung angegeben.

Ähnlich (zwar nicht so genau) wird auch der östlichste Punkt bestimmt, und nun wird der Rücken mit einer Linie umzogen. Der Gipfel des Schloßberges gezeichnet. Der für Wagenberg und Schloßberg bestimmte Raum durch Linien, die sich nach den Tälern hin abschwächen, ausgefüllt. Nun wird zum Bilde noch einiges, das vorher ausgelassen (denn man wollte gern den Umriß bald haben), zugefügt: die Bäche, die von N. her in die Grundelbach fließen, kleinere Biegungen der Weshnig usw.

Aufgabe: Die Zeichnung.

Unterdessen Gang auf den Wagenberg. Von der vorderen (westlichen) Seite kann man aber, da jetzt die Weinbergsweg gesperrt sind (warum?), nicht hinaufgehen; man geht vom Gorrheimer Tale hinauf, ein Stück Weges nach O. auf dem Wege, der nach Buchlingen führt, auf den höchsten (östlichsten) Punkt des Rückens, auf dem Rücken hin nach W. bis an die Kanzel, der*) Steintafel hinunter ins Birkenauer Tal.

Neununddreißigste Stunde.

Über den Wagenberg gesprochen. Wiederholt Ort, Grenzen, Umfang, Größe, Gestalt; auch hierzu aber einiges hinzugefügt, z. B. die Frage: „Wo geht die Grenze am weitesten hinunter?“ (Antwort:

Was ist Heimat? Wie entsteht Heimat?

Über diese Stelle läßt sich erst dann Entscheiden, des sagen, wenn wir zuvor gefragt haben: Was ist Heimat? Wie entsteht Heimat?

Der Mensch hat, wo er auch lebe, immer eine Umwelt, ein für ihn und seinen Lebensvollzug bedeutungsvolles „Milieu“, nicht aber eine Heimat. Eine Heimat hat er nur da, wo er mit dem Boden und mit allem Naturhaft-Geistigen, das diesem Boden entsprossen ist, innerlich verwachsen ist. Es ist eine ganz falsche Vorstellung, daß man schon in eine Heimat hineingeboren werde. Zur Heimat wird diese gegebene Geburtsstätte erst dann, wenn man sich in sie hineingelebt hat. Deshalb kann man sich auch fern von dem Orte des Geborenwerdens eine Heimat schaffen. Als Leberecht Hühnchen sich bei Tegel ein paar Quadratmeter Land erworben hat, malt er sich aus, daß dieses bescheidene Reich nun ihm gehöre, innerlich und äußerlich. Er zieht die Verbindungslinien aus bis zum Mittelpunkt der Erde, und von ihrer Oberfläche wieder empor bis zum Zenit, so daß ein Spitzkörper von weltumfassenden Dimensionen entsteht. Die schmerzliche Erzählung bringt die seelische Ansiedlung auf dem Boden gut zum Ausdruck: Innenwelt und Außenwelt verschmelzen miteinander. Das tiefe Verwachsensein aller Lebensenergien mit dem Boden läßt ihn erst zur Heimat werden. Oder deutlicher gesagt: Von Heimat reden wir, wenn ein Fleck Erde betrachtet wird unter dem Gesichtspunkt seiner Totalbedeutung für die Erlebniswelt der dort lebenden Menschengruppe. Heimat ist erlebbare und erlebte Totalverbundenheit mit dem Boden. Und noch mehr: Heimat ist geistiges Wurzelgefühl. Eben deshalb kann die Heimat nie als bloße Natur angesehen werden: sie ist erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur...

Der Prozeß totaler Einwurzelung in die nächste Lebensumgebung ist philosophisch sehr interessant und verdient noch eine nähere Betrachtung. In der Regel wird behauptet und von den meisten auch geglaubt, daß wir alle in derselben Wirklichkeit leben. Dabei wird aber die Vieldeutigkeit des Begriffes Wirklichkeit übersehen. Die Physik macht den Versuch, aus den Gegebenheiten der Umwelt, die für uns da sind und auf uns „wirken“, ein eindeutiges System des Seienden zu konstruieren, das schlechtweg für alle — ohne Ansehen des Raumes und der Zeit — „Geltung hat“.

Wir wissen, wie eng wir mit unserer Wohnung verflochten sind. In ihr ist für uns unendlich vieles da, was für keinen anderen da ist und da sein kann. Kein anderer, auch der nächste Mensch nicht, vermag zu sehen, was ich in ihr sehe. Für den Fremden mag sie, wenn er kein Menschenkenner ist, etwas Neutrales sein. Für mich ist sie ein Gewebe von sehr geheimen Fäden. Mit jedem Stück, mit jedem Winkel verbindet mich eine persönliche Beziehung, die nur ich so haben kann. Genau so stehe ich zur heimatlichen Natur. Wenn ich den Versuch mache, die Gegenden der Mark Brandenburg, die mir lieb sind, anderen zu „zeigen“, so fühle ich deutlich, wie viele Voraussetzungen des Sehens in mir und nur in mir gelegen sind. Schweigen will ich von jenen ganz persönlichen Erinnerungen und Beziehungen, die sich der Landschaft für mich dauernd aufgeprägt haben und nun in ihr ein Eigenleben weiterzuführen scheinen. Es ist da noch etwas anderes: eine metaphysische Sprache, die gerade diese Natur spricht und die nur ganz verstehen kann, wer ihren Pulsschlag in sich selbst fühlt: in Mittagsglut schweigende Kiefern, der Duft des Harzes, der zugleich beklemmend und kräftigend zu wirken scheint; Sand, der immer wieder dieselbe monotone Sprache redet; träumende Seeufer; und das alles

dann eingetaucht in die unsagbar feste, beruhigende Stimmung des langen Abends — einschlummernd im Herbst ohne Wehmut und ohne Schauer —, ein Symbol unendlicher, ernster Treue und Festigkeit. So haben Fontane und Leistikow die Mark gesehen. Aber so erlebt sie nur, wer mit dieser Natur wirklich gelebt hat; so steht zu ihr nur der, für den sie Heimat geworden ist.

Der Mensch bedarf eines solchen Wurzels in der Erde. Das ist das Elend des Großstädtlers — ...

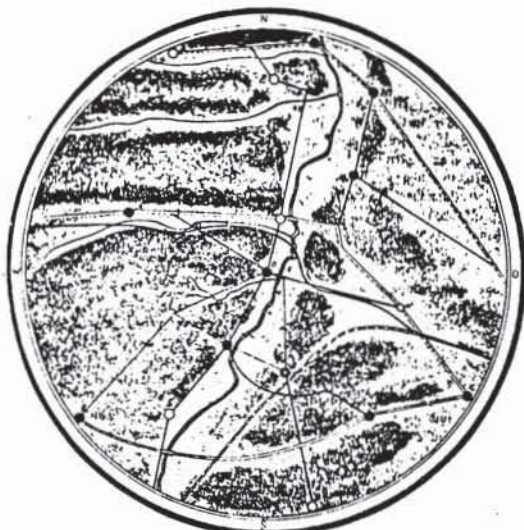
Aus alledem aber folgt, daß die Natur, sofern sie als Heimat gesehen wird, selbst schon ein Stück Geist geworden ist. Sie ist voll von geheimem Sinn. Die Aufdeckung dieser stillen Sinnbeziehungen führt zu bewußtem Heimatgefühl. Die Wissenschaft kann und soll nicht in die letzte Tiefe des Erlebten führen. Sie bleibt an das allgemein Bestimmbare und Mitteilbare gebunden. Aber im rechten Wissen um die Heimat rückt sie uns von selbst noch ein Stück näher, und so wird Heimatkunde zugleich ein Erziehungsmittel für tieferes und reicheres Heimerleben, wie sie für den Heimatfreund eine beglückende Bestätigung ist. Ich nenne die Beziehung des Bodens und der Natur zu mir, durch die sie für mich in bestimmter Richtung sinnvoll werden, ein *Band*. So mannigfaltig die Sinnrichtungen sind, in denen der Mensch zu erleben vermag, so mannigfaltig sind die Bänder, die uns an die Heimat knüpfen. Sie alle laufen zusammen in einem letzten Gesamtsinn, der religiös genannt werden muß. Die Heimat ist für den erlebenden Menschen die nahrungspendende Flur. Sie ist aber auch Gegenstand einer ästhetischen Freude. Ihre Erscheinungen reizen den Forschertrieb. Sie ist voll von Zeichen der Vergangenheit, die die Geschichte der früheren Menschen auf diesem Fleck Erde erzählen. Sie hat ihre ganz eigenen Lokalgötter, die aber vielleicht nur den Menschen einer andächtigeren Zeit leibhaftig erschienen.

Sollen alle diese Beziehungen durch Wissen und Verstehen ins Bewußtsein gehoben werden, so bedarf es zunächst der Naturkunde. Bodenbeschaffenheit, Klima, Pflanzen- und Tierwelt müssen in ihrer Eigenart als Naturphänomene aufgefaßt werden. In diese naturhafte Welt ist der Mensch selber mit seinem Wirken und Erleben hineingepflanzt. Kultur ist gleichsam nur ein höheres Entwicklungsstadium der Natur. Man steigt empor von der Stammesart und den Siedlungsformen der Bewohner zu der Wirtschaftsweise, den Traditionen, Sitten, Weltansichten und Kultformen. Und wie die Denkmäler der Natur von der geologisch-biologischen Vorgeschichte erzählen, so leiten historische Denkmäler als stumme bleibende Zeugen mit eindrucksvoller Symbolik in die Menschenschicksale zurück, die der Boden früher gesehen hat. Eine Fülle von kleinen Dingen, von denen die Welt nichts weiß, die aber im Munde der Bewohner sich lebendig gehalten haben, bestimmen das geistige Lokalkolorit und die uns nächstumgebende Kultur.

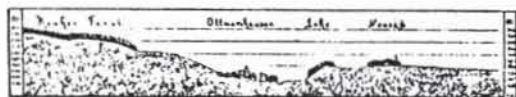
Beides ist untrennbar. Die Natur selbst ist schon tot, sondern immer als eine Seite oder als ein Glied von dem Alleben, dessen Gesamtsinn freilich der menschlich-subjektiven Erfassung nur in Ahnungen und in Gleichnissen zugänglich ist. —

Der Stundenkreis.

Vorbemerkung: In den vorausgegangenen heimatskundlichen Unterrichtsstunden wurden die geographischen Objekte nur durch Pläne bildlich dargestellt. Von jetzt an sollen die Schüler auch zum Verständnis der



Der Stundenkreis von Otmarshausen.
Maßstab: 5 km. Vergrößerung: 1:10000.



Durchschnitt des Stundenkreisesgebietes von Otmarshausen.

Karte gebracht werden. Als Übergang von dem Ortsplan zur Weltkarte dient die Darstellung des sog. „Stundenkreises“. An ihm sind die Schüler in das eigentliche Kartenspielen einzuführen. Ein Relief der Umgebung des Heimatortes würde als Mittelglied zwischen Natur und Bild gute Dienste leisten. (Sandkasten.)

Bei Anfertigung des „Stundenkreises“ mögen nachstehende Punkte beachtet werden: Als Maßstab wählt man am besten 1:10000. 1 cm = 100 m, 1 dm = 1 km. Papiergröße also = 1 qm. Der Querschnitt, der lediglich zur Veranschaulichung der Höhenunterschiede dient, wird meist um das 10fache vergrößert, d. h., die Höhen werden im Vergleich zur Länge 10mal so groß genommen. Die Zeichnung der Wohnorte geschieht durch rote Kreise, Punkte, Ringe, Quadrate und Rechtecke. Die Feld- und Fußwege werden strichpunktiert, die Gemeindegrenze durch starke schwarze Linien, die Distriktsstraßen durch Doppellinien, wovon die eine gestrichelt zu machen ist, und die Staatsstraßen durch strahlige Doppellinien zur Darstellung gebracht. Eisenbahnen aber durch unterbrochen ausgefüllte Doppellinien. Die Gewässer erhalten blaue, die Täler grüne und die Höhen braune Farbe. Das Erdinnere des Querschnittes wird entweder durch schwarze Schraffen oder braunes Relief angedeutet.

Praktische Behandlung des Stundenkreises.

I.

Auf mehreren Schulpaziergängen haben wir die Umgebung unseres Heimatortes kennen gelernt. Nun wollen wir sie auch auf dem Bilde betrachten. (Vorzeigen des Bildes!) Man nennt diese Darstellung der Heimat eine Karte. Was für eine Karte hängt vor euch? (Heimatskarte.) Auf dieser Karte sind die Wohnorte, Wege, Flüsse, Täler und Höhen der Umgebung dargestellt. Wie mußte man sie zeichnen, damit sie Platz fanden? (Stein.) In der Mitte der Karte befindet sich unser Wohnort Otmarshausen. Von welchem Orte haben wir also hier die Heimatkarte vor uns? (Von Otmarshausen.)

Was für ein Wohnort ist O.? (Ein Pfarrdorf.) Die Pfarrdörfer sind auf dieser Karte mit roten Punkten angegeben. Zeige O.! Welcher Buchstabe steht neben dem Ortspunkt? (O.) Warum steht gerade O. daneben? (Weil der Name Otmarshausen mit O. beginnt.) Suche einen andern roten Punkt auf! Welcher Buchstabe steht daneben? (H.) Welcher Ort ist damit bezeichnet? (Hainhofen.) Was für ein Ort ist auch Hainhofen? (Pfarrdorf.) In gleicher Weise werden dann die übrigen Pfarrdörfer aufgeführt.

Welcher Wohnort liegt nördlich von unserer Heimat? (Hammel.) Was für ein Wohnort ist Hammel? (Weiler.) Die Weiler sind hier mit roten Kreisen eingetragen. Suche nun auf der Karte H! Zeige einen andern Kreis! Welcher Buchstabe steht dabei? (E.) Wie heißt wohl dieser Ort? (Erdenbergen.) Was für ein Wohnort ist auch Erdenbergen? (Weiler.) Aufsuchen der anderen Weiler!

Welcher Wohnort liegt eine halbe Stunde südlich von Otmarshausen? (Weilheim.) Was für ein Wohnort ist Weilheim? (Schuldorf.) Schuldörfer sind mit einem dicken Ring bezeichnet. Zeige Weilheim!

Auf der Karte sind auch noch einige kleinere Wohnorte angegeben. Östlich von Weilheim ist auf einem Höhenzuge eine Einöde. Wie heißt sie? (Kobel.) Suche sie auf! Wodurch ist sie dargestellt? (Durch einen Punkt mit einem Kreuze.) Warum hat man gerade dieses Zeichen gewählt? (Weil sich dort eine Kirche befindet.) Suche nun in gleicher Weise die übrigen Einöden auf! (Sommer-schloß Luisenruhe, Odonowegut Gailenbach, Täfertinger Mühle und Waldwirtschaft zum „Himmelsreich“.) Zeige und zeige mir die Pfarrdörfer (Schuldscher, Weiler und Lindden) unserer Heimat! Nach welcher Himmelsgegend liegt Hainhofen von Weilheim aus? (Nördlich.) Wie liegt Weilheim von Hainhofen aus? (Südlich.) Woher hat Weilheim seinen Namen? (Daher, daß es westlich von Augsburg liegt.) (Man erkläre ähnlich auch die Namen Hainhofen, Mettenbergen, Kobel u. s. w.)

In der Mitte unseres Dorfes steht ein Wegweiser. Von ihm aus führen Straßen nach verschiedenen Richtungen. Wohin gelangt man, wenn man nach Süden geht? (Nach Hainhofen.) Wie ist die Hainhofer Straße? (Schmal.) Die Hainhofer Straße wurde von den Gemeinden Otmarshausen und Hainhofen gebaut. Von ihnen wird sie auch unterhalten. (Beispiel.) Wie nennt man wohl eine Straße, welche von Gemeinden gebaut und unterhalten werden muß? (Gemeindestraße, Gemeindegasse.) Sie wird auf der Karte durch eine strahlige, schwarze Linie bezeichnet. Zeige die Gemeindegasse! Wohin gelangt man, wenn man auf dieser Gemeindegasse nach Süden weitergeht? (Nach Salpöheim.) Welche anderen Orte sind durch Gemeindegassen verbunden? (Hainhofen mit Weilheim und Steppach u. s. w.)

Nach Hammel führt von hier aus eine Gemeindegasse. Dort treffen wir eine größere Straße. Sie kommt von Augsburg her und zieht sich nach Westen weiter. An einer Seite derselben sind Kilometersteine. Zu dem Bause dieser Straße mußten mehrere Gemeinden zählen. Diese zusammengehörigen Gemeinden bilden einen Distrikt. Wie wird man darum diese Straße nennen? (Distriktsstraße.) Auf der Karte ist sie durch Doppellinien eingetragen, wovon die eine gestrichelt ist. Zeige diese Distriktsstraße! Welche Orte verbindet sie? (Kriegshaber, Neulsh, Hammel, Kupperten.) Nach welcher Himmelsgegend zieht sie? (Nach Nordwesten.) Suche auch die zweite Distriktsstraße auf der Karte! Welche Orte liegen an derselben? (Hirblingen, Bepenhofen, Mettenbergen.)

Es gibt Straßen, welche durch das ganze Land ziehen. Sie verbinden die größten Orte des Landes. Zu ihrem Bause und Unterhalte müssen die Bewohner des ganzen Landes beitragen. (Landstraßen.) Die Bewohner eines Landes bilden den Staat. Wie heißt man die Landstraßen nach, weil sie vom Staate gebaut wurden? (Staatsstraßen.) Eine solche Staatsstraße habt ihr bei Steppach gesehen. Sie führt über den Sandberg. Die Doppellinien auf unserer Karte stellen sie dar. Sie kommt von Augsburg her und zieht nach Ulm weiter. Suche sie auf der Karte!

Durch unsere Felder gehen mehrere schmale Wege. Wie nennt man sie? (Feldwege.) Die Feldwege sind meistens in schlechtem Zustande. Die Besitzer der Felder müssen sie unterhalten. Die Feldwege sind auf der Karte dünn gestrichelt eingezeichnet. Zeige die Feldwege! Verzeichne den Feldweg von Otmarshausen nach Wöhring!

Bei unserem Spaziergange auf den Kobel sahen wir in Weilheim ein großes, rotes Gebäude. Welches? (Den Bahnhof.) Was führt an ihm vorbei? (Die Eisenbahn.) Auch die Eisenbahnen sind auf unserer Karte eingezeichnet. Ihre Darstellung hat Ähnlichkeit mit dem Schienengleise. Vorzeichnen! Zeige die Bahn! Sie kommt von Augsburg und führt nach Ulm weiter. Auf ihr verkehren viele Züge. Darum hat sie zwei Schienengleise. Es ist eine Hauptbahn. Unterhalb Otmarshausen führt ebenfalls eine Bahn vorbei. Woher kommt sie? (Von Augsburg.) Wohin zieht

Aus der Stille in die Weite,
aus der Heimat in die Welt ...
doch soweit auch sie sich breite,
schaff zu Heimat dir die Welt!
(Edgar Allan Poe.)

Ist diese Umwelt nun auch seine Heimat? Dem oberflächlichen Bilde möchte es wohl so scheinen. Wer aber tiefer schaut, muß diese Frage sicherlich verneinen; denn aus dem Worte Heimat klingt uns ein warmer, seelenvoller Ton entgegen, der nicht von außen stammen kann, der aus den innersten Bezirken unseres Herzens quillt. Zur Heimat wird die Umwelt erst vom menschlichen Erleben umgeschmolzen.

Inhaltsübersicht

Die nachstehende Inhaltsübersicht ist keineswegs als Lehrplanbeispiel aufzufassen oder zu werten. Eine Entscheidung darüber, wie die unten angeführten Stoffe auf den 3. und 4. Schülerjahrgang am besten zu verteilen und wie sie innerhalb der einzelnen Schülerjahrgänge zweckentsprechend anzuordnen sind, kann vielmehr nur auf Grund der örtlichen Verhältnisse für jeden Schulort gesondert getroffen werden und ist aus diesem Grunde hier unterblieben. (Vergleiche hiezu die Ausführungen auf Seite 15!)

	Seite
Zur Einführung	1
Die Heimat als Bildungsquelle	3
Die Arbeitsgebiete der Heimatkunde	7
Die Arbeitsweisen und Arbeitsmittel der Heimatkunde	16
Die Heimat als Unterrichtsmittelpunkt	19
Zur Durchführung	
I. Im schönen Monat Mai	
Der Mai im Schulgarten	22
Gartenarbeit	26
Am Gartenzaun	33
Auf der Maienwiese	39
II. Von Sonne, Regen und Wind	
Die liebe Mutter Sonne	45
Die Sonne als Malerin	52
Die Sonne als Wegweiserin	58
Vom Regen	62
Vom Wind	68
Vom Wetter	72
III. In die Schule geh' ich gerne	
In unserem Schulzimmer	79
Am Schulzimmerfenster	84
Die Blumenstöcke in unserem Schulzimmer	88
In unserm Schulhaus	93
Wie unser Schulhaus gebaut worden ist	100
Da unten am Brunnen	109
Um unser Schulhaus herum	115

W. REICHART: *Der Menschenricht in die Heimatkunde*
im 3. und 4. Schuljahre.
Ansbach: Progel 1930²

	Seite		Seite
IV. Bei uns daheim			
Ein Gang durchs Bauernhaus	120	Am Straßenrand	
Wie ein Haus gebaut wird	122	In der Riesgrube	
Unsere Wasserleitung	126	Auf den Hügel hinauf	
Das Leben und Treiben im Elternhause	130	Unsere Gemeindefest (Zusammenfassung)	
Lästige und lustige Hausgenossen	133	Die Post	
Auf dem Bauernhof	136		
V. Der heiße Sommer		X. Unser tägliches Brot	
Der Garten im Sommer	141	Das Feld wird bestellt	
Die Feuerzettel	143	Unsere Ackererde	
Das Wetter im Sommer	145	Die reisende Saat	
		Der Segen der Acker	
VI. Am kühlen Wasser		In der Mühle	
Beim Baden	148	XI. Im Schatten des Waldes	
Am Weiher	151	Der Wald zur Sommerszeit	
Bächleins Fahrt in die Welt	154	Der Wald im Herbst	
Die fleißigen Wellen	158	Der Jäger im Wald	
Der breite Fluß	160	Bei den Holzhauern	
Uebers Wasser hinüber	162		
Wassertropfleins Kette (Zusammenfassung)	168	XII. Der strenge Winter	
VII. Durchs Dorf hindurch		Wenn der Nikolaus kommt	
Unser Schulweg	169	Die schöne Weihnachtszeit	
Wagen und Pferde	172	Das Wetter im Winter	
Unsere Kirche	175	Das neue Jahr	
Auf dem Friedhof	177	In Schnee und Eis	
Beim Schmied	178	In der warmen Stube	
Beim Krämer	180	Eine klare Sternennacht	
Der Segen der Arbeit	183	XIII. Im nahen Markt	
VIII. Leid und Freude im Dorf		Besuch im Markt	
Am Krankenbett	185	In der Ziegelei	
Es brennt	188	Auf dem Bahnhof	
Im Gasthaus	188	An der Bahn entlang	
Unser Dorfplan	189	Einführung in die Bezirksamtstafel	
Das Wetter im Herbst	190	XIV. Der erwachende Frühling	
IX. Ueber das Dorf hinaus		Es tauet	
Die Umgebung des Heimatortes	194	Ein Besuch bei unseren Frühlingsblumen	
Auf Straßen und Wegen	197		
Der Bau der Straße	200		

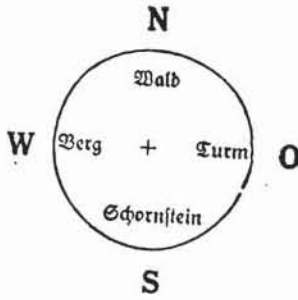


Arbeitseinheit: Der heimatliche Himmel

Die Himmelsgegenden.

16

Heimatkunde.



Im Osten geht die Sonne auf;
Im Süden ist ihr Mittagslauf;
Im Westen will sie untergehn;
Im Norden ist sie nie zu sehn.

Für diese Einheit sind vielleicht mehrere Unterrichtsgänge nötig, oder es ist bei späteren Ausflügen darauf hinzuweisen! Es empfiehlt sich, alle gemachten Lehrspaziergänge in einer Tabelle kurz aufzuzeichnen, die Ziel und Zeit, was alles angeschaut, beobachtet und gefunden wurde, enthält. Manche Ausflüge sind nur zu einer gewissen Zeit nutzbringend durchführbar.

Unsere Lehrspaziergänge im Jahre . . .

Datum	Weg und Ziel	Beobachtungen	Belehrungen	Bemerkungen
11. April	Anlagen, Gärten	Ausbrechende Knospen	Blatt- u. Blütenknospen	(Zeitdauer)
16. "	Wiese	Frühlingsblumen	Zumpfdotterblumen	
19. "	Freies Feld an d. L. . . Chaussee	Der heimatliche Himmel	Horizont, Himmelsge- wölbe, Himmelsrich- tungen	10—11½ Uhr

1. Erfahrungen und Beobachtungen.

Wer sich über unserer Heimat (unserm Hause) als ein blauer Schirm ausspannt. Betrachte den Himmel! Von unserer Schulstube sehen wir nur ein Stück davon. Auf dem Schulhofe kann man viel mehr vom Himmel sehen. Doch wird unser Blick durch das Schulgebäude, durch die Bäume und Nebenhäuser eingeengt. Darum

2. Unterrichtsgang ins Freie.

1. Ausrüstung: Geschwätzte oder farbige Glasscherben. Langer Stab mit gelber Pappscheibe, die Sonne darstellend. Kompaß. — Die Kinder nehmen Zeichenblatt und Bleistift mit.

2. Ziel: Freies Feld, am besten kleiner Berg, von dem man eine gute Ansicht hat. — Unterwegs rahmen wir den Schatten eines Baumstammes durch Striche ein und erkennen auf dem Rückweg die Veränderung. — Gleichzeitig beobachten wir ein Saatsfeld, das wir von Zeit zu Zeit wieder besuchen!

3. Beobachtungen im Freien.

a) Das Himmelsgewölbe: Der Himmel zeigt sich als eine hohe, blaue Kugel über uns. Nicht so glatt und gerade wie eine Zimmerdecke, sondern gebogen (halbrund). Kellerbogen, Kirchendach — Solche gebogenen Decken heißen Gewölbe! Daher Himmelsgewölbe genannt. Aber uns scheint es am höchsten zu sein. Den höchsten Punkt nennen wir Scheitelpunkt. Wo wir auf der Erde stehen, ist der Fußpunkt. (Denke an den höchsten und tiefsten Teil deines Körpers!)

b) Der Gesichtskreis. Das Himmelsgewölbe scheint am Rande mit der Erde zusammenzustößen. Bis dahin können wir nur sehen. Wir verfolgen diese Verührungslinie mit dem Zeigefinger und erhalten einen Kreis! Alles, was in diesem Kreise liegt (den Horizont absehen lassen: Bäume, Häuser, Ortschaften!), können wir mit unsern Augen sehen, kommt uns zu Gesicht. Daher Gesichtskreis oder Horizont genannt.

Wenn wir auf diesen Rand zueilen, so würden wir ihn doch nie erreichen. Es scheint so, als ob wir den Horizont mit seiner blauen Himmelskugel stets mit uns forttragen . . .

Wie wir uns in der Heimat zurecht finden.

A. Bei heiterm Himmel.

1. Erfahrung.

Wenn sich jemand zurecht finden soll, so müssen wir ihm Bescheid sagen. Rechts und links gehen sind ungenaue Bezeichnungen; denn es kommt darauf an, wie man gerade steht. Nachweis! (Auf Spaziergängen erleben die Kinder, daß der Turm bald vor, hinter, rechts oder links von uns liegen kann!)

Wir müssen uns Punkte (Namen) suchen, die für alle Stellungen richtig sind. Solche finden wir am Himmel. Himmelsrichtungen! Wir wollen nun die Himmelsrichtungen kennen lernen.

2. Beobachtungen.

Die Haupthimmelsrichtungen.

a) Bestimmen durch die Sonne: Wo geht die Sonne steht. Betrachten durch das gefärbte Glas! Aussehen! Vorzeigen der gelben Pappscheibe! Unterschied! (Sonne scheint, strahlt . . .)

Beobachtet, wie sich unsere Scheibe bei einiger Entfernung verändert! — Auch andere Gegenstände erscheinen kleiner, je weiter sie von uns entfernt sind. (Vögel, Bäume, Luftballon.) Eine gelbe Glasugel erscheint in der Ferne gesehen auch als Scheibe.

Ob wir die Sonne immer an derselben Stelle sehen? Wer hat schon einmal die Sonne aufgehen sehen?

Quelle: Hermann Schulze:

Von der Schulstube bis zum Heimatort und seiner Umgebung
im Sinne der neuen Richtlinien.
Eine zeitgemäße Heimatkunde nach dem Arbeits- und Heimatsschulungsgrundsatz mit
sprachlichen und schriftlichen Anschlußstoffen für das dritte Grundschuljahr
Berlin - Leipzig: Beltz Verlag 1924 (1932¹²)

Quelle: KOPP F.: Methodik des Heimatkundenunterrichts.
München: Bösel 1964³ (1952 orig.)
S. 102 | S. 129

Zusammenfassung zum METHODISCHEN AUFBAU HEIMATKUNDLICHER UNTERRICHTSEINHEITEN

1. Die heimatkundlichen Unterrichtseinheiten sind in ihrem methodischen Gesamtaufbau bestimmt durch die Arbeitsstufen der Anknüpfung, Planung, des Arbeitsverlaufs und der Zusammenschau.
2. Der methodische Aufbau der Teilglieder innerhalb der größeren Unterrichtseinheiten muß der jeweiligen Sache und Unterrichtslage angepaßt sein. Dabei lassen sich gewisse Grundvorgänge immer wieder erkennen: solche der Hinführung, der Darstellung, der Besinnung, der Verwertung. Diese Grundakte sind aber nicht als Schema zu werten. Doch ist eine innere, organische Gliederung des Unterrichtsablaufes unentbehrlich.
3. Erarbeitung aus Erfahrung und Beobachtung läßt der Mitplanung der Kinder größeren Spielraum. Das geschichtliche und kulturkundliche Bildungsgut der Heimat bedarf neben der Erzählung des Lehrers der besonderen Vertiefung durch das besinnliche Wort.
4. Eine innere Artikulation und echte Dynamik des Unterrichts zeigt sich vor allem in einem sinnvoll und umsichtig gesteuerten Wechsel der Unterrichtssituationen.
5. Der heimatkundliche Sachunterricht bezieht alle Eindrucks- und Ausdrucksfächer auf sich und wird von ihnen bereichert. Diese mögliche Ausweitung wird aber durch die sach eigene Gesetzlichkeit der einzelnen Unterrichtsfächer, insbesondere von Übungsdeutsch, Übungsrechnen und den musischen Fächern begrenzt. Die eigentliche Ganzheitlichkeit des heimatkundlichen Bildungsgutes liegt auch nicht in stofflichen und psychologischen Zuordnungen, sondern im einheitlichen Wertsinn. Die innere bindende Mitte aller Bildungsarbeit liegt in den tragenden Werten des Sozialen, Sittlichen und Religiösen, die in der Heimat erlebt und erfaßt werden können und auf denen die eigentliche Einheit der Heimatbildung beruht.

Arbeitsweisen des heimatkundlichen Unterrichts kann

abschließend gesagt werden:

1. Die Formgruppen der Stoffarbeit erstrecken sich vor allem auf die unmittelbare Wirklichkeit, die durch Wanderung und Unterrichtsgang, durch Beobachtungen und Befragungen, durch Sammeln einzelner Gegenstände und durch eigene kleine Versuche erobert wird. Die unmittelbare Anschauung wird ergänzt durch Modell und Relief, Bild und Film, vor allem aber auch durch das erzählende Wort des Lehrers, ferner durch Berichte von Kindern, von Gästen in der Schule und durch das gute Heimatbuch.
2. Die Formgruppen der Stoffverarbeitung umfassen besonders sprachliche Gestaltung, freies und sachliches Zeichnen, Arbeit im Sandkasten und andere einfache Möglichkeiten des Werkens. Dem Heimatheft der Kinder kommt als zusammenfassender Ausdruck eine besondere Bedeutung zu.
3. Die Einführung in das Kartenverständnis geht zunächst von der Wirklichkeit des erwanderten Heimatausschnittes über verschiedene methodische Zwischenstufen zur Karte, später aber von der Karte zur Wanderung. Besonders durch bildmäßigen Ausdruck innerhalb der Kartenskizze ergeben sich kindertümliche Arbeitshilfen.
4. Die Arbeitsweisen im Heimatkundeunterricht sind zwar zum größten Teil im Klassenunterricht durchzuführen. Doch bahnen sich erste Möglichkeiten zu einem gruppenweisen Erarbeiten, Verarbeiten und Üben an, wobei aber ein arbeitsteiliges Verfahren nur in kleinem Umfang anzuwenden ist.

Quelle: Karnick, R.: *Mein Heimatort I.*
 Zur Theorie des Unterrichts im 3./4. Schj.
 Beiträge für den Unterricht im 3. Schj.
 Beltz: Weinheim 1964/2/S. 3/5.42/5.55
 S. 3.10 - 3.11

Heimatkunde (Sachbildung)

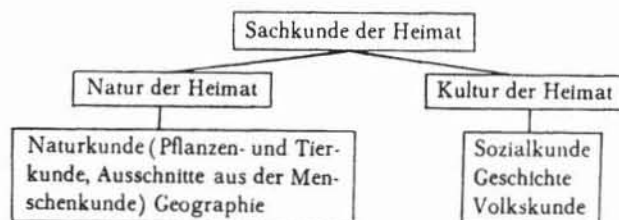
Es gibt drei Stufen: die erste: der Heimat den Rücken kehren, den Himmel stürmen wollen, die Welt aus den Angeln lieben; die zweite: sich, der Welt gram, der Heimat wieder zuwenden, in ihr alles sehen, sie zum Mittelpunkt alles Lebens machen, die Welt da draußen verachten; die dritte und höchste: mit der Heimat im Herzen die Welt umfassen, mit der Welt vor Augen die Heimat liebend und bauend durchdringen.

Drei Stufen: Such' und find'!

Gorch Fock

Es gehört zu den großen Leistungen der deutschen Volksschule in den vergangenen 40 Jahren, daß sie es verstanden hat, dem Unterricht ihrer Grundschule eine tragende Mitte zu geben. Vom 1. bis zum 4. Schuljahr bildet die der jeweiligen Standortlage der einzelnen Schule eigentümliche *Umwelt* das Fundament dieses Unterrichts. • • •

Jeder Unterricht lebt aus der natürlichen Spannung zwischen Kind und Sache, genauer: zwischen dem ständig aktiven, Bildung suchenden jungen Menschen und den Bildung gebenden „nächsten Verhältnissen“, wie Pestalozzi sie nennt. Es sind jene, die auch in dem Worte „*Heimat*“ anklingen. • • •



Kurz: Der lebendige Bezug des Kindes zu diesen Umwelt-Gegebenheiten muß entscheidend für die Auswahl der Stoffe sein. Dann kann es geschehen, daß im Kinde plötzlich Einrichtungen in seiner Heimat auf Grund ihrer besonderen Merkmale herausgehoben und für das Kind bedeutend werden, weil es einen „Zugang“ zu ihnen gefunden hat. Die Ausschnitte der Heimat wachsen dann „gleichsam an das Erlebniszentrum des Schülers“ (Spranger) heran. „Diese merkwürdige Subjekt-Objektivität, die eine Eigenwelt darstellt, muß dann freilich erweitert werden und in der Richtung auf *objektive Kenntnis von Tatsachen samt Tatsachenzusammenhängen* ausgebaut werden.“¹⁾ • • •

HEIMATKUNDE (Sachunterricht/Sachbildung)

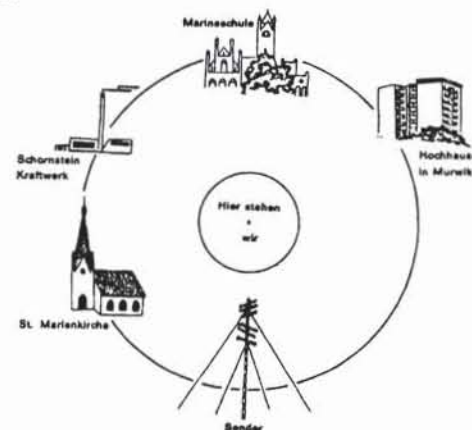
1. Der Himmel

Bei einem Blick durch das Fenster der Klasse erkennen wir nur einen kleinen Teil des Himmels. Farbige Darstellung (oder auch Federzeichnung) durch die Kinder. Hinweis darauf, daß wir den Himmel unmittelbar über den Hausdächern, den Fabrikschornsteinen usw. sehen. (Vgl. Schattenriß S. 353!)

Gang a) auf den Schulhof. Der Himmel erscheint hier größer, wird aber ebenfalls begrenzt durch Gebäude, Bäume, Türme usw.; b) in freies Gelände (auf einen Berg, auf das Dach eines Hochhauses, an den Strand der See ...): Der Himmel erscheint uns nicht flach wie die Decke des Klassenzimmers, sondern rund, gerade so wie ein durchschnittener großer Ball, in dessen Mitte wir als „Däumling“ stehen. Die höchste Stelle scheint genau über uns zu liegen (Scheitelpunkt); Erklärung des Namens²⁾. Einführung der Bezeichnung „Himmelsgewölbe“: die halbrunde gebogene Decke eines Raumes nennt man Gewölbe (Hinweis auf Gewölbe in Kirchen, in alten Kellerräumen!). Es sieht so aus, als ob das Himmelsgewölbe auf der Erde aufliegt. Zeigen dieser „Berührungslinie“! Wir können nur sehen, was innerhalb dieser „Sichtlinie“ liegt: „Sehkreis“ (Gesichtskreis) oder Horizont³⁾.

Was wir am Horizont sehen. Wie sich der Horizont beim Weiterwandern verändert. Weiter Horizont von hochliegenden Stellen (Hügeln, Bergen, Hochhäusern, Kirchtürmen, Aussichtstürmen), besonders weiter Horizont vom Flugzeug aus. Je höher wir steigen, desto größer ist der Horizont. Der Horizont an der Küste des freien Meeres oder an einem großen See. Hier scheinen sich Himmel und Wasser zu berühren.

Auf einer waagrecht liegenden Wandertafel (Schultafel aus leichtem Material) oder auf einem Blatt Papier von einem erhöhten Platz aus markante Punkte am Horizont aufzeichnen oder notieren. Beispiel:



¹⁾ Es ist nicht unbedingt notwendig, hier auch die Bezeichnung „Fußpunkt“ einzuführen.

²⁾ Vom Lehrer ist zu beachten, daß es Kindern schwerfällt, die Bezeichnung „Gesichtskreis“ allein auf die Sinnestätigkeit des Sehens zu beschränken, da sie bei dem Wort „Gesicht“ stets an die vordere Seite des Kopfes denken.

● Heimatorientierung / Lebensraumorientierung / Umweltorientierung / Gesellschaftsorientierung

Auch das Prinzip der Heimatorientierung ist so alt wie der Grundschul-Sachunterricht. Die Ausführungen in Kapitel I haben deutlich gemacht, wie *entscheidend* dieses Prinzip für die *Sachunterrichtsentwicklung in der Grundschule* war. Das Ziel der „auf Anschauung gegründeten Bekanntmachung der Kinder mit der heimatlichen Gegeß“, wie es der „Vater“ der Heimatkunde, Fr. A. Finger, schon 1844 formulierte, war durch alle unterschiedlichen Strömungen und Zielsetzungen dieses Unterrichtsfaches entscheidend für die Inhaltsauswahl. Allerdings darf die räumliche Orientierung, die *Einführung in den heimatlichen Lebensraum des Kindes*, das Kennenlernen des oft durch die Geburt vorgegebenen Lebensraums nicht als alleiniges Ziel dieses Sachunterrichtsprinzips gesehen werden. Das Bewußtmachen und Sich-zurechtfinden in der Heimat als geographischer Gebundenheit des Kindes war und ist ein wesentliches Anliegen der sachunterrichtlichen Erziehungsarbeit. Das Kind soll hingeführt werden zur *Erfahrung von Heimat als „innerliches Zuhause“*, als „Umwelt, in der man sich aufgehoben fühlt“ (Mitscherlich 1969), als „erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur“, wie es bereits E. Spranger (1923) formulierte. So erstrebt das Prinzip der Heimatorientierung immer auch so etwas wie die *Erarbeitung eines „Welt-Bildes“ mit dem Kind und für das Kind*, eine „subjektive Standortfindung in der Um-Welt, die für das Kind eine sinngebende Weltanschauung beinhaltet.

Heimatkunde muß deshalb in enger Rückkopplung an soziokulturelle, wirtschaftliche, geschichtliche, sittliche, religiöse und auch rechtliche Wirkungszusammenhänge vermittelt werden. Der geographische Lebensraum ist gerade heute nicht zu verstehen ohne die vielfältigen Verflechtungen mit den sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und weltanschaulichen Gegebenheiten und Verwurzelungen. So kann das Prinzip der Heimatorientierung einerseits nicht ohne Einbezug der Prinzipien der Gesellschaftsorientierung, Umwelt- und Lebensraumorientierung in der aktuellen Dimension verwirklicht werden; andererseits kann ein Unterricht über die Sachverhalte des heimatlichen Lebensraumes nicht ohne die sinnvermittelnde „Kunde“ und die *Anbahnung der Verantwortlichkeit für den menschlichen Lebensraum* der heutigen Lebenssituation gerecht werden. Die Lebenswirklichkeit des Grundschulkindes heute muß – wenn auch in exemplarischer und elementarisierte Weise – in den Unterricht und die Kunde von der „Heimat“ mit einbezogen werden.

Dazu seien nachfolgend *Grundsätze* genannt, die *aus der Reflexion zum „Heimatkundeunterricht heute“* formuliert sind und zu einer aktuellen Erweiterung des Heimatbegriffs führen:

- mit dem Kind zusammen die „Heimat“ erschließen in ihrer räumlichen, sozialen, wirtschaftlichen, technischen, natureingeschränkten und medialen Dimension – an Situationen und Beispielen aus der alltäglichen kindlichen Erfahrungswelt
- die kindlichen Verhaltensmuster seines Lebens- und Weltverhältnisses sehen und klären helfen (sein Welt-„Bild“ aufbauen)
- räumliche, natürliche, technische und soziale Umweltphänomene *beispielhaft in ihren Zusammenhängen erhellen*
- verantwortliche Analysen der kindlichen Heimat = Lebenswirklichkeit heute im Vergleich mit traditionellen Vorstellungen und Leitbildern durchführen
- den Kindern *Sinnperspektiven und Wertvorstellungen zu/inneren Standortfindung bzw. Lebensbewältigung* vorstellen
- eine Wertschätzung des persönlichen Lebensraumes als Heimat bei den Kindern anbahnen
- die *Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln* im kindlichen Lebensraum fördern
- *Erfahrungen und Erlebnisse des „Zusammengehörens“* und des „innerlichen Zuhause“ vermitteln /

: daß wir die Dialektik und Rhetorik

weit hinter die Realwissenschaften setzen. Aber das muß so sein. Wir haben bereits bewiesen, daß man die Dinge vor ihrer Beschaffenheit, d. h. die Materie vor der Form darbieten müsse; und daß diese Methode allein geeignet sei, schnelle und dauerhafte Fortschritte zuwege zu bringen, bei der man zuerst gelehrt wird, die Dinge kennenzulernen, bevor man sie richtig beurteilen oder in schönen Worten schildern soll. Denn wenn man auch jede Art und Weise des Vortrags und der Rede beherrscht, aber die Dinge, die man untersuchen oder empfehlen will, nicht genau kennt, wird man weder mit der Untersuchung noch mit der Empfehlung etwas erreichen. Wie eine Jungfrau ohne Schwangerschaft nicht gebären kann, so kann auch einer einen Gegenstand nicht vernünftig besprechen, den er nicht zuvor kennengelernt hat. Die Dinge sind an sich, was sie sind, auch wenn keine Vernunft oder Sprache sich mit ihnen verbindet. Die Vernunft und die Sprache aber drehen sich nur um die Dinge und sind ganz von ihnen abhängig. Ohne die Dinge werden sie entweder zunichte oder sie werden zu sinnlosem Schall in törichtem oder lächerlichem Unterfangen. Da also die vernünftige Überlegung und die Rede sich auf die Dinge gründen, muß dieses Fundament notwendigerweise zuvor gelegt werden. . . .

5. Die gute Aufnahme der Gegenstände durch den Spiegel hängt zunächst von ihrer Dichte und Sichtbarkeit ab, dann von der Art und Weise, wie sie den Sinnen vorgeführt werden. Nebel nämlich und Dinge von ähnlich dünner Konsistenz reflektieren zu wenig und zeichnen sich auf dem Spiegel gar zu schlecht ab. Abwesendes natürlich gar nicht. Deshalb müssen Dinge, nicht die Schatten von Dingen, der Jugend zum Kennenlernen geboten werden: Dinge sage ich, dauerhafte, wahre, nützliche Dinge, die auf Sinne und Vorstellungsvermögen stark einwirken. Dies tun sie aber, wenn man sie so nahe bringt, daß sie wirklich erfaßt werden.

6. Daher die goldene Regel für alle Lehrenden: Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden (wie wir schon im 8. Grundsatz des 17. Kapitels gesagt haben).

7. Hierfür gibt es drei triftige Gründe: I. Der Anfang der Kenntnis (cognitio) muß immer von den Sinnen ausgehen (denn nichts befindet sich in unserem Verstande (intellectus), das nicht zuvor in einem der Sinne gewesen wäre¹⁾: warum sollte also nicht die Lehre mit einer Betrachtung der wirklichen Dinge beginnen, statt mit ihrer Beschreibung durch Worte? Dann erst, wenn die Sache gezeigt worden ist, sollte der Vortrag folgen, um die Sache weiter zu erläutern.

20. (VI.) Von einem Dinge müssen ausnahmslos alle Teile kennengelernt werden, auch die unbedeutenderen, wobei Ordnung, Lage und gegenseitige Verbindung zu beachten ist.

Denn nichts ist zwecklos, und zuweilen beruht sogar auf einem ganz kleinen Teilchen die besondere Stärke der größeren. In einer Uhr kann ein einziges zerbrochenes, verbogenes oder verschobenes Stiftdien das ganze Werk zum stehen bringen; im lebendigen Körper die Entfernung eines einzigen Gliedes das Leben zerstören; und im Zusammenhang einer Rede oft das kleinste Wörtchen (eine Präposition oder Konjunktion) den ganzen Sinn ändern und verkehren; und so überall. Vollkommene Kenntnis eines Dinges wird nur erreicht durch die Kenntnis des „Was“ und „Wozu“ aller Teile.

21. (VII.) Alles muß nacheinander gelehrt werden, immer nur eines zur Zeit.

Wie nämlich der Blick sich zwei oder drei Gegenständen zugleich nur zerstreut und verwirrt widmen kann (wenn einer ein Buch liest, kann er gewiß nicht zugleich auf zwei Seiten schauen, ja nicht einmal auf zwei unmittelbar aufeinander folgende Zeilen, auch nicht auf zwei Worte oder nur auf zwei Buchstaben, sondern in geregelter Folge auf eins nach dem andern): so vermag auch der Geist zur selben Zeit nur ein Ding zu betrachten. Daher gehe man sorgsam scheidend von einem zum andern vor, damit der Verstand nicht überladen werde.

22. (VIII.) Bei jeder Sache muß man so lange verweilen, bis sie verstanden ist.

Nichts geschieht im Augenblick, weil alles, was geschieht, durch Bewegung zustande kommt. Bewegung aber geht allmählich vor sich. Man muß deshalb mit dem Schüler bei jedem Wissensgebiet so lange verweilen, bis er es gut kennt und sich seines Wissens bewußt ist. Dies wird erreicht durch einprägen, prüfen und wiederholen bis zur Sicherheit (wie ich Kap. 18, Grds. 10, gezeigt habe).

23. (IX.) Die Unterschiede der Dinge müssen deutlich hervorgehoben werden, damit die Kenntnis von allem genau sei.

Ein tiefer Sinn liegt in dem geflügelten Wort: Wer gut unterscheidet, unterrichtet gut. Die Vielzahl der Dinge erdrückt den Lernenden, die Mannigfaltigkeit verwirrt ihn, wenn keine Verkehren dagegen getroffen werden: nämlich (erstens) Ordnung, daß eins nach dem andern dran kommt, und (zweitens) sorgfältige Beachtung der Unterschiede, daß überall klar wird, was ein Ding vom andern trennt. Das allein gibt ein genaues, klares und sicheres Wissen. Denn die Mannigfaltigkeit und das wirkliche Wesen der Dinge hängt von den Unterschieden ab (wie ich Kap. 18, Grds. 6, angedeutet habe). . . .

45. Die Wörter sollen also nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt und gelernt werden, ebenso wie der Wein mit der Flasche, das Schwert mit der Scheide, das Holz mit der Rinde, die Frucht mit ihrem Kern verkauft, gekauft und herumgeschickt werden. Denn was sind die Wörter anderes als Hülsen und Schelken der Dinge? Wenn man nun eine Sprache lernt, die Muttersprache nicht ausgenommen, so müssen die Dinge, die mit Wörtern bezeichnet werden sollen, gezeigt werden. Umgekehrt sollen die Schüler, was sie sehen, hören, fühlen oder schmecken, durch Worte ausdrücken lernen, so daß Sprache und Verständnis parallel sich entwickeln und ausgefüllt werden. Als Regel soll also gelten: Was einer versteht, das soll er auch aussprechen, und umgekehrt: was er ausspricht, soll er verstehen lernen. Es sei keinem gestattet, etwas herzusagen, das er nicht versteht,

J. A. COMENIUS: Didactica Magna.
Kurs. n. hg. v. A. Fittner. Paderborn. 1954 (orig. 1622)
S. 130ff

RÖBGER, K.: FREIER ELEMENTARUNTERRICHT.
*Eine Einführung in seine
praktische Durchführung.*
Leipzig 1919, S. 78-81.

Der Stoff: Gruppierung und Darbietung

Um den Unterrichtsstoff braucht der Elementarlehrer nie verlegen zu sein, wenn er es versteht, mit offenen Augen und Ohren durch die



Welt der Schüler zu gehen. Das Eine tut vor allem not, daß er die Schule nicht vom Leben draußen abschließt und ein eigenes Sachleben konstruieren will. Das kann der Hochschul-lehrer wohl, der streng den Ge-
setzen seines Stoffes folgt, nicht der Lehrer der Unterklassen, noch weniger der, der im Sinne der Arbeitsschule Gesamtunter-
richt erteilt.

Die Aufgabe dieser ersten Schuljahre ist die, die vorhan-
denen Vorstellungen der Schüler zu klären und zu ordnen, viele neue Vorstellungen ihnen nahe-
zubringen, sie zu befähigen, diese neuen Vorstellungen unter
sich und mit den alten in Ver-

bindung zu bringen, die Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln, sie kritisch beherrschen zu lehren und den Willen zu diesen Arbeiten und zur Ein-
ordnung in die Umwelt zu erziehen.

Die Umwelt an sich ist also der Stoff des gesamten Unterrichts. Sie ist räumlich und zeitlich gegliedert. Beide Ordnungen durchkreuzen
sich: was heute hier so ist, ist morgen hier anders, was hier heute
so ist, ist dort heute anders. So leben wir in Raum und Zeit,
ohne daß uns das jederzeit bewußt ist. Wir umreißen Bilder, gestalten
Geschichten, und tragen in sie beides hinein, wenn wir nicht in bestimm-
ter Beschränkung auf eine Ausdrucksform uns an die Gesetze des Neben-
einander oder Nacheinander binden....

Nehmen wir zunächst den Raum als Gruppierungsgrund, dann
folgen wir dem Kleinen Schritt für Schritt auf seinen Wegen. Da
ist er zunächst selbst, der ganze kleine Kernegroß. Von ihm ist so viel
zu erzählen und zu berichten, daß wir ihn lange Zeit in den Mittel-
punkt des Unterrichts stellen könnten. Und um ihn herum seine
Geschwister, Eltern, Onkels und Tanten, Freunde und Gespielen, der
ganze Kreis des Daheim. Der ist groß oder klein, je nach den Ver-
kehrsbeziehungen, in denen die Familie steht. Sie ist aber in jedem
Falle sehr auf den Einzelnen bezogen: mein Großvater, mein Freund.
Damit ist dieser Kreis der eindruckstärkste für den einzelnen,
der schwächste für die Klasse als Gesamtheit. Wir erarbeiten also
aus ihm allmählich das Gemeinsame heraus: Der Vater, die Mutter,
ziehen aber, so weit wir nur können, die Einzelerlebnisse und Erinne-
rungen heran, damit das Bild Farbe gewinnt.

Gemeinsamer, aber farblos ist von vornherein der neue Lebens-
kreis, in den die Abr-Schüler traten, die Schule. Den erleben sie ge-
meinsam, äußerlich hat er dieselben Kennzeichen. Und ist innerlich
doch so verschieden bei jedem einzelnen, weil jeder aus seiner Vor-
erfahrung ganz andre Gefühle und Vorstellungen ihm entgegen-
bringt. Der eine jammert am ersten Tage nach seiner Mutter, der
andre jauchzt hoch auf: „Grade wie im Kaspertheater!“, als der
Lehrer fragt: Seid ihr alle da? Aber diese Gegensätze geben sich, die
gleichen Erlebnisse, die gleichen Taten geben einen gemeinsamen Vor-
stellungs- und Stimmungsschatz, so daß es schließlich kein Gebiet
gibt, über das sich besser reden läßt, ohne Neues zu erwerben. Schule
und Haus können daher — müssen nicht — Ödflächen auf dem Acker
unsrer Arbeit werden.

Ein besondres Gebiet kann beiden gemeinsam sein, der
Garten....

Ebenso gemeinsam für Schule und Haus ist das Zwischenstück,
das sie verbindet: die Straße....

So sind's zwei Paare, die ihre
Stofffülle für uns ausbreiten, Haus
und Schule, Garten und Straße. Im Hause liegt das Ich sicher ein-
gebetet und strahlt farbigen Glanz aus, die Schule formt das Wir mit
seinem Zusammenhalt, all seinem Gemeinsamen. Im Garten haben wir
ein gemeinsames Stück Arbeit, das uns Früchte trägt und uns die Natur
erleben läßt, während auf und an der Straße wir die andern erleben,
die Menschen, in deren größte Gemeinschaft wir später aufgehen.

In diesen vier großen Kreisen liegt alles verankert, was wir an
Tatsachen erforschen und erarbeiten wollen, auf ihnen baut sich ebenso
alles auf, was in der Gedankenwelt der Kleinen lebendig werden soll,
unsre Geschichten und Gedichte, Fabeln und Märchen. Sie geben uns
alle sachlichen Grundlagen für die Erziehung....

Fachliche Grundbegriffe?

Wir haben in neueren Werken zur Heimatkunde recht unterschiedliche Meinungen darüber angetroffen, ob und wie die Heimatkunde für den später beginnenden Unterricht in den Sachfächern vorbereitende Arbeit zu leisten habe. Um zu einer eigenen Stellungnahme zu gelangen, wollen wir erneut auf die psychologischen Untersuchungen des Erlebens der Umwelt im Grundschulalter zurückgreifen. Sie haben als eindrucksvollste Einsicht ergeben, daß Kinder bis zum Alter von 9-10 Jahren ihre Erkenntnisse typischerweise prälogisch ordnen. Das kann geschehen, indem sie die Gegenstände auf Grund der angetroffenen Zusammengehörigkeit oder ihrer Umgangserfahrungen bestimmen. Dabei meinen sie die Sache zu treffen, wie sie jedem zugänglich ist. Erst danach, gegen Ende der Grundschuljahre gewinnt das Beurteilen der Gegenstände unter dem Aspekt des sachlich Wesentlichen und damit das Bilden von Allgemeinbegriffen alterstypische Bedeutung. Gegenstände können dann auch bestimmt werden, indem ihre Unter- oder Nebenordnung zu Art-, Gattungs- oder Klassenbegriffen erfolgt.

Nun wird die Auffassung vertreten, z. B. von F. Gärtner und in der Vergangenheit auch von amtlichen Richtlinien für den Unterricht in der Grundschule, daß die Heimatkunde fachliche Grundbegriffe und Grunderkenntnisse zu vermitteln habe. Es liegt dem wohl auch der Gedanke zugrunde, daß Grunderkenntnisse und Grundbegriffe die Möglichkeit bieten, entsprechende Sachzusammenhänge der Wirklichkeit durchschaubar zu machen. Sie sind logisch einfach. Die Fälle der Wirklichkeit sind kompliziert; zu ihrer erschöpfenden Durchdringung müssen meist mehrere Grunderkenntnisse herangezogen werden. Dennoch ist es verfehlt, nur von solchen Gedanken aus den Unterrichtsaufbau begründen zu wollen. Im tatsächlichen Erkenntnisaufbau stehen Grundbegriffe oder Grunderkenntnisse nie am Anfang. Sie sind Spätprodukte, auch des wissenschaftlichen Erkennens. Jeder erfahrene Fachlehrer weiß, daß grundlegende Erkenntnisse und Begriffe das Ergebnis geduldigen und intensiven Bemühens um ein Fach sind; bei manchen Lernenden reifen sie nie, manche bleiben in Einzelkenntnissen stecken. Es wäre didaktisch absurd, wollte man Schülern, denen zu den Lehrinhalten eines Faches nicht einmal der erste Einstieg gelungen ist, vorweg schon dessen Grundbegriffe und Grunderkenntnisse übermitteln, ganz abgesehen davon, daß die Heimatkunde sich an Kinder wendet, die typischerweise noch nicht die Reife zu fachlichem Denken haben.

So kann von der Absicht, grundlegende Begriffe oder Erkenntnisse der Sachfächer späterer Schulstufen in der Heimatkunde bereits vorweg zu übermitteln, abgesehen werden. Zu erörtern bleibt die Frage, ob es pädagogisch angebracht erscheint, in der Heimatkunde überhaupt schon fachliches Auffassen, Denken und Erkennen zu erstreben. Es geht um nichts anderes als um den früheren Beginn fachlich gestalteten Unterrichts unter dem Decknamen der Heimatkunde. Ein solcher fachlicher Unterricht innerhalb der Heimatkunde würde sich von dem Unterricht des gleichen Faches, der später planmäßig beginnt, dadurch unterscheiden, daß konkrete Gegebenheiten der heimischen Umwelt dafür zum Anlaß genommen und auch als anschauliche Unterlagen verwendet werden können. Außerdem würde dieser fachlich betriebene Unterricht, falls er nicht die gesamten Stunden der Heimatkunde zugunsten eines einzigen Faches verwendet, episodischen Charakter haben; eine erdkundliche Unterrichtseinheit würde möglicherweise von einer geschichtlichen, einer naturkundlichen abgelöst, und erst nach einiger Zeit könnte wieder eine erdkundliche folgen, die aber ohne gedankliche Verbindung mit der vorigen von einem neuen konkreten Anlaß ausginge. Das will auch F. Gärtner zum Ausdruck bringen, wenn er formuliert: »Grundsätzlich ist die Heimatkunde überfachlicher Sachunterricht.« Er legt diesen Satz dahin aus, daß es der Wahl des Lehrers überlassen sei, aus welchem Fach er jeweils ein Thema zu »fächermäßiger Betrachtung« auswählt.

Unsere Stellungnahme mag von dem erwähnten Unterricht ausgehen, der »die Klärung der Entstehung eines Flußstals« anstrebt. Zunächst sollen die erarbeiteten »Grundbegriffe« nach ihrem Gehalt unterschieden werden. Zu den eindrucksvollsten Umgangserfahrungen der Kinder an einem fließenden Gewässer gehört, daß Stöcke, Blätter, Papierstücke, die sie hineinwerfen, nicht nur schwimmen, sondern wegschwimmen, stets in die gleiche Richtung. Bei einer kleinen Probe kann zudem leicht gemeinsam festgestellt werden, daß Wasser den Berg hinunter- und nie hinauffließt, was den Kindern aus ihren Spielen mit Wasser bekannt ist. Bei solchen Probierspielen gewinnen mannigfaltige Sachzusammenhänge für die Kinder Bedeutung, und sie sprechen darüber. Das geschieht auch, wenn die Kinder etwa über Brücken gehen oder einen Talhang hinunter- und hinauf- laufen oder staunend an einer Stelle stehen, wo das Ufer unterhöht oder durch Pfähle befestigt ist. Dazu steuert der Lehrer Sachbezeichnungen bei, die aus der Fachsprache stammen, zum Teil auch der Umgangssprache angehören. Die Kinder nehmen sie bereitwillig auf und verstehen sie oft ohne Erklärung, zumal wenn sie Zweckangaben enthalten. Sie werden den alterstypischen Erfahrungen eingefügt.

Univ. Bibl.
München

Inhaltsbereiche des Sachunterrichts der Grundschule in den bundesdeutschen Grundschullehrplänen ab 1970

Baden-Württemberg 1973 und 1975	Sachunterricht = Erfahrungsbereich Handlungsbereich mit 4 Intentionen sachliche Intention soziale Intention kommunikative Intention kulturelle Intention	Erfahrungsbereiche: 13 Themenbereiche Luft, Wasser, Schall, Licht, Wärme Bewegung, Magnetismus, elektr. Strom Umwelt I, Wetter, Pflanzen, Tiere, Mensch	Handlungsbereiche: 10 Themenbereiche Familie, Wohnen, Freizeit, Schule Arbeit, Dienstleistung/Verwaltung Politik, Umwelt II, Öffentlichkeit Konsum, Massenmedien
Bayern 1971 und 1975	Sachunterricht = Sozial- u. Wirtschaftslehre Geschichte Erdkunde Verkehrserziehung Sexualerziehung	soziokultureller Fächerbereich Biologie und Physik Chemie naturwissenschaftlicher Fächerbereich 1975: Heimat- und Sachkunde: Geschichte Erdkunde Biologie Physik/Chemie	soziokultureller Fächerbereich Sexualerziehung und Verkehrserziehung naturwissenschaftlicher Fächerbereich
Berlin 1975	Grundschule (6-jährig): Vorfachlicher Unterricht – genannt Sachkunde – mit 5 Aspekten: Technisch-physikalische Unterrichtsgegenstände Biologische Unterrichtsgegenstände Erdkundliche Unterrichtsgegenstände Geschichtliche Unterrichtsgegenstände Sozialkundliche Unterrichtsgegenstände	keine lehrgangsmäßige Aufgliederung der Unterrichtsinhalte keine schematische Aufteilung der Unterrichtszeit	
Bremen 1976	Der Sachunterricht der Grundschule gliedert die Lebenswirklichkeit des Kindes in: Beobachtungsfelder Handlungsfelder Erfahrungsfelder	Teilbereiche des Sachunterrichts: Gesellschaftswissenschaften Sozialkunde – Geographie – Geschichte Biologie – Physik – Chemie Naturwissenschaften	Thematische Schwerpunkte: Daseinsgrundfunktionen Wohnen – Arbeiten – Sich erholen – Sich versorgen Am Verkehr teilnehmen
Hamburg 1974	Der Sachunterricht gliedert sich in 3 Teilbereiche, zwischen denen vielfältige, ineinandergreifende Beziehungen bestehen: 1. Natur, mit Bezügen zu Biologie, Physik, Chemie 2. Gesellschaft, mit Bezügen zu den Sozial- u. Wirtschaftswissenschaften, einschl. Geschichte und Geographie 3. Technik, mit Bezügen zu den Ingenieurwissenschaften, zur Architektur und Design	Verkehrserziehung gehört zu den Teilbereichen »Gesellschaft« und »Technik«.	
Hessen 1972	Die Hessischen Rahmenrichtlinien gliedern den Lernbereich Sachunterricht nach fächerintegrierenden Prinzipien in einen: 1. naturwissenschaftlich-technischen Aspekt mit 2. Aspekt Gesellschaftslehre mit 3 Arbeitsbereichen	biologischen technischen physikalischen chemischen Schwerpunkten Einführung in die Gesellschaft, wirtschaftliche Beziehungen, öffentliche Aufgaben	
Niedersachsen 1975	Die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien gliedern den Sachunterricht im Sinne eines situationsorientierten Ansatzes in Lernfelder. 5 Lernfelder werden im LP aufgeführt.	1. Zusammenleben der Menschen 2. Mensch und Raum 3. Sicherung und Gefährdung menschlicher Existenz 4. Naturphänomene und Zusammenhänge 5. Mensch und Technik	An geeigneten Unterthemen, die einen exemplarischen Inhalt zum Gegenstand haben, soll das »Elementare« der Wissenschaften angebahnt werden: der sozialkundliche und politische Aspekt sowie der naturwissenschaftliche und technische Aspekt.
Nordrhein-Westfalen 1973	Der Sachunterricht gliedert sich in 9 Lernbereiche: 1. Physik/Wetterkunde 2. Chemie 3. Technik 4. Biologie 5. Geschlechtererziehung 6. Soziale Studien mit gesellschaftlichem, geschichtlichem und wirtschaftlichem Inhalt	7. Haushaltslehre 8. Geographie 9. Verkehrserziehung	In jedem Schuljahr müssen alle Lernbereiche gleichmäßig berücksichtigt werden.
Rheinland-Pfalz und Saarland 1971	Im Sachunterricht des Lehrplans für die Grundschule der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland werden folgende Lernbereiche unterschieden:	1. Naturwissenschaftlicher Lernbereich: Physik, Chemie, Technik, Biologie 2. Geographischer Lernbereich 3. Sozialer und politischer Lernbereich 4. Wirtschaftlicher Lernbereich 5. Geschichtlicher Lernbereich 6. Verkehrserziehung	
Schleswig-Holstein 1975	Der Sachunterricht befaßt sich mit dem Menschen, seiner Umwelt und den Wechselbeziehungen zwischen beiden. Entsprechend der Verwandtschaft der beteiligten Wissenschaften befaßt sich der	Teilbereich Gesellschaft des Sachunterrichts mit – dem geographischen Sachunterricht – dem geschichtlichen Sachunterricht – der Sozialerziehung im Sachunterricht und der Teilbereich Natur des Sachunterrichts mit – dem biologischen Sachunterricht – dem chemischen und dem physikalischen Sachunterricht – Geschlechtererziehung im Sachunterricht – Verkehrserziehung im Sachunterricht	

FAHN, Karolina: Sachunterricht in: Naturistik-Grundriss-Magazin, 1979, H. 7, S. 7

Richtziele des Sachunterrichts im Spiegel der Lehrpläne¹¹ der Bundesländer

Bei der nachfolgenden Abhandlung ist die Frage nach dem Maß vertretbarer Einheitlichkeit der Zielsetzungen und nach divergierenden Tendenzen zu ventilieren.

Sachgemäße Umwelterschließung

Beinahe sämtliche Pläne der BRD weisen dem Sachunterricht die Aufgabe der Erschließung der Umwelt (NRW, SH, HH) der Lebenswirklichkeit (NS, BW), der denkenden und handelnden Bewältigung von Lebenssituationen (NS) zu. Die Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Erfahrungsraums soll sach- und zielgerichtet erfolgen (RP + S, BY, HH) in der Weise:

- der Klärung und Ordnung von bereits gemachten und neu zu schaffenden Erfahrungen (BY, NS);
- des Ausgleichs von Erfahrungsdefiziten (NS, HS), die durch sehr unterschiedliche Primärerfahrungen (SH) bedingt sind;
- der bewußten Erfahrungsaufnahme (BY, HH, NRW) durch handelnden (HH), selbständigen Umgang mit der konkreten Wirklichkeit (NS, BY, NRW, RP + S), wobei ein Hinausgehen über die bloße Phänomenebene (NRW) und die Einordnung in ein größeres Beziehungsgefüge (NRW, SH, RP + S) intendiert wird;
- Vermittlung von Schlüsselbegriffen der Disziplinen und fachspezifischen Verfahrensweisen (BY, SH);
- zunehmende Berücksichtigung fachspezifischer Aspekte (RP + S).

Wissenschaftsorientierung

Während Wissenschaftsorientierung von den einen implizite oder explizite als Fachorientierung bzw. Fachpropädeutik, als Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen (HH), als Verwendung fachwissenschaftlich einwandfreier Bezeichnungen. Bayern (1974) führt eine Umbenennung des Sachunterrichts in „Heimat- und Sachkunde“ durch. Niedersachsen und Baden-Württemberg (1975) lösen sich weitgehend vom traditionellen Fächerkanon durch eine Aufgliederung des Sachunterrichts in Lernfelder bzw. in Erfahrungs- und Handlungsbereiche.

Die Merkmale besagter Tendenzwende, die die Phase 2 einleitet, habe ich 1975 eingehend dargestellt²⁶:

- Betonung der „first-hand-information“, der unmittelbaren Erfahrung.
- Der Grundschüler entwirft seine eigenen Problemlösungsstrategien (Modell des „kleinen Forschers“ – Entdeckendes Lernen).
- Wissenschaft wird vornehmlich als Verfahrensweise aufgefaßt, wobei weniger das „Was“, sondern das „Wie“ der Erfahrungsbildung entscheidend ist (Verzicht auf Fachsystematik).
- Zentrierung der Lernprozesse um die Bedürfnislage und situativen Gegebenheiten des Kindes.
- Hohes Engagement der Schüler und betonte Selbststeuerung.

- Relativierung des Verbindlichkeitsgrades der Planungen, die „didaktische Handlungsentwürfe“ von hoher Anpassungsfähigkeit an nicht ganz vorhersehbare und daher nicht ganz exakt planbare Unterrichtsbedingungen (Interessen, Fragen, situative Gegebenheiten, individuelle Erfahrungen) aufweisen und daher viele Leerstellen, also reichlich Spielraum für die Berücksichtigung subjektiver Gegebenheiten enthalten (offenes Curriculum).
- Lernziele stecken lediglich den Rahmen ab, fungieren als „Suchschema“.
- Experimentelle Lehrerrolle, die durch immer wieder neu zu treffende Entscheidungen definiert ist.
- Lernmaterialien sind nicht problemhomogen, sondern variabel strukturierbar. nungen (SH) verstanden wird, distanziert man sich auf der anderen Seite wegen der Gefahr einer zu starken Verfälschung von dieser Auffassung und interpretiert Wissenschaftsorientierung lediglich als Methodenorientierung (H). In dem Plan von BW ist von Wissenschaftsorientierung nicht die Rede, sie ist aber doch auch angesprochen, und zwar in dem Sinne der Herstellung von überprüfbaren Aussagen beim Erfassen, Erklären und Beurteilen der Lebenswirklichkeit.

Handlungskompetenz

Wenn man von der Formulierung Erweiterung der Handlungs- und Leistungsbereitschaft (BY 76) absieht, so ist der Plan von BW der einzige, der „Erweiterung der Handlungsfähigkeit“ zur dominierenden Aufgabe des Sachunterrichts erklärt hat.

Förderung der Persönlichkeitsentwicklung

Weitgehende Einigung herrscht dagegen hinsichtlich der folgenden Zielsetzungen:

- Förderung und Erhaltung des Neugierverhaltens, der Interessen und Motivation (NS, NRW, HH, SH, BY 76);
- der Pflege der emotionalen Entwicklung (nur BY 76) (Einfühlen und Erleben);
- der Förderung der kognitiven Fähigkeiten, z.B. Transfer (HH), differenziertes Wahrnehmen, Denken, Darstellen, Einsehen (BY 1976) usw.;
- der Förderung sozialer Verhaltensweisen (HH);
- der Förderung manueller Geschicklichkeit beim Umgang mit Sachen und mit Tieren.

Heimatverbundenheit

Bayern fordert als einziges Land die Pflege der Heimatverbundenheit und das Anbahnen entsprechenden Handelns.

Verbalisierung

Sach- und Sprachunterricht bemühen sich in gleicher Weise um die Aufgabe der angemessenen sprachlichen Bewältigung von Sachverhalten (RP + S, BY), um Sprech- und Sprachförderung (HH).

NRW = Nordrhein-Westfalen (1970; 1973)	H = Hessen (1973)
B = Berlin (1970)	HH = Hamburg (1973)
BY = Bayern (1971; 1976)	BW = Baden-Württemberg (1975)
RP+S = Rheinland-Pfalz und Saarland (1971)	SH = Schleswig-Holstein (1975)
	NS = Niedersachsen (1975)

KATZENBERGER, L.: *Problematik des Sachunterrichts als Fachunterricht*, in: HEUBIG, RABENSTEIN, P. (Hrsg.): *Grundschuldidaktik*. München 1979, S. 62 ff.

Die Industrialisierung trennte Arbeit und Wohnen und ließ reine Wohngebiete entstehen. Der Bäcker nebenan, der Schlosser in der Nachbarschaft, der Schlachter, der das beim Bauern gekaufte Schwein in der Waschküche verwurstete, sie gehören der Vergangenheit an. Kinder verfolgen nicht mehr, wie aus Korn Mehl und Brot und aus dem Baumstamm Bohle, Brett und Tisch entstehen. Früher vertraute Werkstoffe und Werkzeuge gibt es in modernen Wohngebieten nicht mehr. Kinder beobachten Handwerker allenfalls noch bei Reparaturen, die sich in der Regel auf das Auswechseln von Teilen beschränken. Die Salzheringe im Faß, die beim Kaufmann früher ihre Herkunft anschaulich deutlich machten, gibt es nicht mehr. Daß Fischstäbchen mit Fischen und Tütenmilch mit Kühen zu tun haben, müssen wir Kindern heute sagen. Auch die nach Form und Größe auf mechanische Verpackung in Klarsichtfolie gezüchteten Äpfel erinnern weniger an Apfelbäume als an industrielle Fertigung.

Es ist kaum noch möglich, aus Leisten und Papier einen Drachen selbst zu bauen. Die Papiergeschäfte verkaufen nicht mehr „Drachenpapier“, sondern perfekte Drachen aus Kunststoffhaut.

Die einfachen Gleiter ohne Motor und Fernsteuerung aus der Baupackung sind nicht mehr attraktiv. Einst verbanden sich damit vielfältige Aktivitäten und Beobachtungen: Der beim Start zu beachtende Anstellwinkel, der Auftrieb in der warmen, flimmernden Luft über dem Kornfeld, das Absinken über der kühleren Wiese daneben. Das erregte die Neugier und war vom Erleben eines Sommertages begleitet, zu dem vielleicht auch der aufgeschreckte Hase und die gepflückten Kornblumen gehörten. So wichtig die aspekthafte Betrachtung später ist, das gezielte Experiment mit einem Flugkörper im Windkanal kann dieses komplexe Geschehen nicht ersetzen... •

Kompliziert und unanschaulich wurde auch das Spielzeug. Kinder benutzen elektrische Eisenbahnen, elektronische Sprechfunkgeräte und Taschenrechner, ohne sie im mindesten zu verstehen. Ihr Umgangswissen verkürzt sich damit auf ein „Knopfdruckwissen“. Die technische Perfektion dieses Spielzeugs steht im umgekehrten Verhältnis zu den Möglichkeiten der Gestaltung und des Erwerbs von Kenntnissen. Es fasziniert zwar, erregt aber kaum noch Neugier. Auch hier bleibt es beim Konsum. Fernsehen, das die Zeit der Kinder zunehmend ausfüllt, steht in krasser Weise den Bedingungen umfassend verstandenen Lernens entgegen. Es verstärkt den Bewegungsmangel, zwingt zum fixierenden Sehen bei unangemessenem Licht, bietet nicht die Wirklichkeit, sondern im besten Falle Abbilder, Abstraktionen also, welche Kinder in der Regel nicht verarbeiten. Da Informationen Erfahrungen nicht ersetzen können, ist das Fernsehangebot für wirkliches Lernen unergiebig. Es macht die Kinder passiv. Unsere Erfahrungen mit vielen Grundschuljahrgängen zeigen, daß Kinder statt selbst aktiv zu werden, zunehmend erwarten, etwas geboten zu bekommen.

Was Kindern heute begegnet, ist in der Regel kompliziert und immer schon fertig. Wasch- und Spülautomaten, automatisierte Heizung und selbst Haushaltsgeräte machen nicht mehr einsichtig, wie sie funktionieren. Könnte dieser erhebliche Erfahrungsverlust nicht auch eine Ursache für die zunehmende Geringschätzung des Gemachten sein, das die aufgewendete Mühe nicht mehr ahnen läßt und nur noch auf den Verbrauch zu warten scheint; entsteht aus gleicher Ursache nicht auch das zerstörerische Verhalten, das wir immer häufiger beobachten?

Ein umfangreicher Mängelkatalog ist die Kehrseite des Fortschritts. Erfahrungsverluste, Bewegungsmangel, Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten, Passivität und die unangemessene Beanspruchung von Körper und Geist sind Folgen von Veränderungen, die Entwicklungs- und Lernbedürfnisse nicht berücksichtigen.

Falsch verstandene Verwissenschaftlichung äußert sich auch im systematisierenden Verfahren der Vorklassen mit fachpropädeutischen Anteilen von Schulfächern und Disziplinen. Hier ist gänzlich verkannt, daß Kinder dieses Alters ihrer Neugier folgen und nachahmend und probierend den Phänomenen nahekomen müssen, daß es eigentlich die Um- und Irrwege sind, die jene Erfahrungsfülle erwerben lassen, aus der im allmählich planmäßiger werdenden Verfahren die jeweils nötigen Vorstellungen ausgewählt werden.

Wissenschaftspropädeutik und fachliches Lernen verstärken sich noch in der Grundschule. Die Stofffülle der Lehrpläne wächst. Durch tätige Auseinandersetzung ist sie nicht zu bewältigen, so wird behauptet. Unterricht vollzieht sich deshalb immer weniger an der Sache selbst, sondern mit Hilfe von Materialien und Medien der Lehrmittelindustrie und durch verbale Informationen. Auch das ist nicht die Wirklichkeit, sondern bestenfalls nur ein Abbild. Die Ausrichtung auf begrenzte Lernziele fördert die vereinseitigende und zergliedernde Betrachtung, dem Erstaunen und Verwundern, der erlebenden Betrachtung läßt sie kaum noch Raum und Zeit. Weil die Kinder am Stoff der Disziplinen entlang lernen und nicht für jetzt und hier, vermögen sie auch nicht seine Bedeutung zu erkennen. Sie sind nicht mehr neugierig, suchen nach Ersatzhandlungen und stören. Dieser Unterricht befriedigt die Lernbedürfnisse nicht, die Defizite der Umwelt verstärkt er noch.

BIESTER, W.: *Unterricht. Ideen, Modelle, Methoden, Material für die Unterrichtspraxis.* Freiburg: Herder 1981, S. 31-37.
Erfahrungsstörungen in der modernen Menschheit - mündigkeitsfördernde Verwissenschaftlichung



Sachanspruch im Sachunterricht

Auf den ersten Blick scheint Sachanspruch im Sachunterricht eine Selbstverständlichkeit zu sein. Wie schon erwähnt, kann der Sachanspruch jedoch von unterschiedlichen Anforderungsniveaus bestimmt sein (Wie hoch ist der Schwierigkeitsgrad des Unterrichts?). Darüber hinaus unterliegt der Sachunterricht verschiedenen Anforderungsrichtungen, in der Vergangenheit z.B. häufig der Anforderung „Grundlegung der Erdkunde“, in neueren Ansätzen z.B. der Zielrichtung „Handlungsfähigkeit auf Umwelt hin“.

Traditionelles Verständnis

Auch für den älteren Sachunterricht bzw. die Heimatkunde galt der Anspruch der Sache, was sich mit Aussagen zur Sachgerechtigkeit des Unterrichts und mit dem traditionellen Verständnis des Primats der Sache (z. B. Karnick 1962) leicht nachweisen ließe. Bekanntlich kam es aber auch zu Einschränkungen des Sachanspruchs und der Sachgerechtigkeit durch Aussagen der Entwicklungspsychologie der 20er Jahre, durch das Konzept der „Kunde“ sowie durch die Theorie der volkstümlichen Bildung. Im Gegensatz zu einer analytisch-rationalen Durchdringung der Sachen wurde „Kunde“ definiert als „ein laienhaftes Eindringen in die Gehalte des Lebens und der Wirklichkeit, das ... nicht bloß Vorfrucht der höheren Geistigkeit ist, sondern ihre dauernde Lebensbedingung“ (Nohl 1970, S. 211).

Im Verbund mit Forderungen, die aus der Theorie der volkstümlichen Bildung abgeleitet wurden, führte das „Kunde“-Konzept in vielen Fällen zu emotional-ganzheitlichen Einkleidungen der Sachverhalte und, vor allem im Sachunterricht des 1./2. Schuljahres, zu unsachgemäßen Darstellungen. Aus dem „Kunde“-Konzept zu folgern, die traditionelle Heimatkunde sei weitgehend „Belehrung“, „Verkündigung“ und imitativ-rezeptiv gewesen (Beck/Claussen 1976, S. 25 u. 45), dürfte jedoch in dieser pauschalen Aussageform nicht haltbar sein. Wie viele Heimatkundehandbü-

cher und -arbeitsmappen belegen, war dieser Unterricht sowohl an (meist erdkundlichen und geschichtlichen) Sachstrukturen ausgerichtet als auch häufig erkundend und aktivitätsorientiert angelegt.

Neueres Verständnis

Mit der Sachunterrichtsreform ca. 1969–1971 schien noch klarer das Prinzip der Sachgemäßheit im Sinne einer wissenschaftsorientierten Vermittlung von Inhalten und Verfahren zu einem dominierenden Gestaltungsmerkmal des Sachunterrichts zu werden. Aus heutiger Sicht ist jedoch festzustellen, daß für den Grundschulsachunterricht nicht genügend herausgearbeitet wurde, was Wissenschaftsorientierung des Unterrichts letztlich bedeutet. Auch der Verweis auf die „Strukturen der Disziplin“ bzw. die „Prozesse als Inhalte“ (Strukturplan 1970, S. 139) ist nur vordergründig und läßt die einfache Vorverlegung fachlicher Inhalte und Methoden aus den weiterführenden Schulen zu. Erst 1977 und 1978 erfolgte in der Literatur eine gründliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Varianten der Wissenschaftsorientierung und damit auch eine Klärung von „Sachanspruch“ (Derbolav 1977; Flitner 1977; Schmitz 1977; Messner 1978). Derbolav unterscheidet drei Ansätze wissenschaftsorientierten Unterrichts:

- a) Die Auseinandersetzung mit der Wissenschaftsbedingtheit aller Lehrgegenstände (man begegnet einem Wissensbereich nicht unmittelbar, sondern immer in der wissenschaftlichen Vermittlung);
- b) das Nachvollziehen der Erkenntnisfindung (nicht im engen Sinne der Methodenvermittlung, sondern als Forschungsprozeß im kleinen);
- c) allgemeiner der Aufbau einer kritisch prüfenden Haltung gegenüber behaupteten Sachverhalten.

Das Erkennen der Wissenschaftsbedingtheit des Wissens (a) dürfte für

den Grundschulsachunterricht eine problematische Zielrichtung von Sachanspruch sein, weil dabei Denkprozesse vorausgesetzt werden müssen, die auf die metabegriffliche Ebene gerichtet sind, und Grundschüler meist erst die begriffliche Ebene bewältigen müssen. Die Verständnisse (b) und (c) können jedoch geeignet sein, Sachanspruch im Sachunterricht nicht nur von Inhalten her zu bestimmen, sondern in allgemeinere Zielrichtungen der Anbahnung von Handlungsfähigkeit und der Entwicklung von Haltungen einzubetten. Vor allem beim Nachvollzug der Erkenntnisgewinnung können – methodisch geschickte Gestaltung vorausgesetzt – Sachanspruch und Zugangsweise der Kinder miteinander verbunden werden (vgl. Abschnitt 3). Mit dem zuletzt Ausgeführten ist bereits angedeutet, daß in einem pädagogischen Verständnis des Grundschulsachunterrichts die Sachverhalte nicht um ihrer selbst Willen vermittelt werden, sondern ihre Bedeutung erst von übergeordneten Erziehungszielen her erhalten. Manchem Fachwissenschaftler ist das pädagogische Kriterium bei der Auswahl und Aufbereitung von Sachverhalten für den Unterricht zwar suspekt, jedoch ist nur mit Überlegungen zu allgemeineren Zielen ein Maßstab für Inhaltsauswahl und -gestaltung zu gewinnen. Wenn nun Sachverhalte im Blick auf den Aufbau des Weltbildes des Kindes, auf seine Persönlichkeitsentwicklung und auf die Ermöglichung von Sinnerfahrung geprüft und aufbereitet werden, darf dies nicht mehr, wie z. T. in einem kindertümelnden Sachunterricht praktiziert, auf Kosten der Sachgerechtigkeit gehen. Der Grundschulsachunterricht hat zwar wegen seiner Erziehungsaufgaben und wegen der spezifischen Lernvoraussetzungen der Grundschulkin- der eine besondere Stellung, er steht jedoch, was die Sachgerechtigkeit betrifft, in der Kontinuität mit anderen Schulstufen.

SOOSTMEYER, M.: Zur Sache des Sachunterrichts. unveröffentl. Manuskript 1986, S. 116f

Es ist unmittelbar einsichtig, daß die Sachorientierung im Grundschulunterricht sich in der Hauptsache auf den Entdeckungs- bzw. Entstehungszusammenhang erstreckt, denn Kinder befinden sich in den Anfängen wissenschaftlichen oder - strenger gefaßt vorwissenschaftlichen - Denkens. Der Bereich der Entdeckungen, ist jener, in dem intuitives, ungesichertes, heuristisches Tun vorherrscht. Es ist der Bereich, in dem Mutmaßungen, erste Vermutungen und Ideen der Ordnung und möglichen Verbindungen zwischen Tatbeständen entstehen. Es ist der Sektor der Phantasien und des Angehens an Probleme ohne fachliche Vorbestimmtheiten. Es ist der Sektor des unvoreingenommenen Handelns, der Einfälle, der ersten Annäherungen und Problemlösungsideen, die erst allmählich Gestalt gewinnen. Allerdings ist es auch der Bereich, in dem die Meinung des "Marktplatzes" (Bacon), das Vorurteil, das ungeprüfte "Für-Wahr-Halten" Platz gegriffen haben und in dem nur scheinbare Sicherheiten existieren. Natürlich liegen in diesem Sektor dann auch die Ansätze für Zweifel an "Selbstverständlichkeiten und Vorurteilen". Zweifel aber führt zu Konflikten kognitiver Art (BERLYNE, D.E. 1973, S. 89 - 106) und zu ersten Entdeckungen und Forschungen des Kindes und damit auch zur Selektion unbrauchbarer und unhaltbarer Theorien.

In den subjektiv, sozial und sachlich bedeutsamen Ausschnitten ihrer Lebenswirklichkeit, können Entdeckungs- und Entstehungszusammenhänge wissenschaftlicher Aussagen impliziert sein, nämlich als Gegenstand kindlichen Interesses und kindlicher Sachbegegnung in der Form der Fragens das unbekümmert ist von fachlichen Perspektiven, die wir als Erwachsene gewohnt sind. Fragen z.B. in der Form:

Fragen nach dem Namen :

Wie heißt das ? Was ist das ? Wer ist das ?

Fragen nach der Bedeutung:

Wozu ist dieser Gegenstand, das Ding gut ? Welchen Sinn hat er? Was macht er ? Gehen Gefahren von ihm aus ?

Fragen nach dem eigenen Vorwissen:

Kenne ich das ? Wo habe ich das schon einmal gesehen ? Wer hat das schon einmal benutzt ? Kenne ich etwas, das dem hier ähnlich ist ? Habe ich schon einmal solches Verhalten (Benehmen) gesehen? Bei wem oder bei welchem Tier ?

Fragen nach den Funktionen:

a) intrinsisch:

Was tut der Gegenstand ? Was kann ich beobachten? Welche Wirkungen zeigt er ? Kann ich erkennen was er tut ? Welche Lebensäußerung kann ich erkennen ?

b) extrinsisch , subjektiv bedeutsam:

Was kann ich damit tun? Wozu kann ich ihn einsetzen ? Kann ich mit ihm spielen ?

c) extrinsisch , intersubjektiv verallgemeinernd:

Was haben andere mit dem Gerät im Sinne ? Wozu haben sie den Gegenstand gebraucht ? Wie sind sie mit dem Tier, mit der Pflanze umgegangen ?

Fragen nach der Funktionsweise und nach dem Inhalt:

Wie funktioniert das ? Was ist in dem Gerät drin ? Kann ich das nachmachen ? Kann ich das was ich sehe durch anderes erklären?

- Fragen nach der Ursache und nach der Wirkung: Wodurch entsteht das, was ich sehen kann? Was ist der Grund dafür? Gilt die Regel "immer wenn ... dann"? Gilt die Regel "je mehr umso mehr (schwerer, länger, größer,

dicker schneller)..."? Was kann ich tun, um solche Regeln herauszufinden? Ist das dann immer so? Kann man das umkehren oder nicht?



JOH. AMOS COMENII
ORBIS SENSUALIUM PICTUS
 QUADRILINGUIS.

Hoc est:

Omnium fundamentalium, in mundo rerum, & in vitâ
 actionum,

Pictura & Nomenclatura

LATINA, GERMANICA, HUNGARICA, & BOHEMICA.
 Cum Titulorum juxta atq; Vocabulorum indice.

Die sichtbare Welt
 in Vier Sprachen.

Das ist:

Aller vornehmsten Welt=Dinge/ und Lebens=
 Verrichtungen/

Vorbildung/ und/ Lateinische/ Deutsche/ Ungarische und Böhmische
 Benennung.

Sampt einen Titel- und Wörter-Register.

A' Láthato Világ
 négyféle nyelven.

Minden derekaffab ez világon lévő dolgoknak és ez életben való cse-
 lekedéseknek

és Deák, Német, Magyar és Tót, meg-nevezése, a' fellyúl való íráfoknak
 és szókknak láystromával.

Swet Wydicedlny.

Odmalowanj/ a wótwerakem gazyku priedstaweny.

t. g. Wszech negodzwlasniegssich Sweta-wiecz/ a skutku-ziwota
 odmalowanj/ a gazyku Latinskym/ Niemckym/ Oberstkym
 y Slowenskym/ gmenowanj/ s priidanym Slow y Titulow
 Registrem.

LEUTSCHOWIÆ, Typis SAMUEL'S BREWER. Anno 1685.

AN DEN LESER



Der Unwissenheit Arzneymittel ist die Kunst-Lehre /
 welche den Gemütern in den Schulen sol beygebracht
 werden : Aber also / daß es sey eine wahre / eine voll-
 kommene / eine klare / und eine fäste Kunst-Lehre.
 Wahr wird sie seyn / wann nichts / als was zum Leben
 nützlich ist / gelehret und gelernet wird ; damit man nicht nachmals
 Ursach habe zu klagen : Wir wissen nicht / was nothwendig zu wis-
 sen ist / weil wir nichts nothwendiges gelernet. Vollkommen wird sie
 seyn : Wann das Gemüte zubereitet wird zur Weißheit / die Zunge
 zur Wohlredenheit / und die Hände zu ämsiger Übernehmung der
 Lebensverrichtungen : Dieses wird alsdann seyn / das Salz des Le-
 bens / nemlich Wissen / Thun und Reden. Klar / auch dappnerhero
 stät und fäst / wird sie seyn / wann alles / was gelehret oder gelernet
 wird / nicht dunkel oder verwirrt / sondern deutlich / wohlunter-
 schieden und abgetheilet ist / wann die Sinnbare Sachen den Sinnen
 recht vorgestellt werden / damit man sie mit dem Verstand ergreif-
 fen könne.

Darnach dienet dieses Büchlein / zuerwecken / den Sachen an-
 zuhäftten / und immer ie mehr unmehr auszuschärfen / die Aufmerk-
 samkeit : welches auch etwas grosses ist. Dann die Sinnen (die
 vornehmsten Führere des zarten Alters / als bey denen das Gemüte
 sich noch nit in die unkörperliche Betrachtung der Dinge erschwinge-
 get) suchen allemahl ihren Gegenstand / und wann sie denselben
 nit haben / werden sie abgenützet / und kehren sich / an sich selber
 Verdruß habend / bald da-bald dorthin ; wann aber selbiger ver-
 handen ist / werden sie erfrölicht und gleichsam lebendig / und lassen
 sich / biß sie die Sache recht ergriffen haben / gerne daran häfftten.
 Wird also diß Büchlein / die Gemüter / sonderlich die flüchtigen
 zu nehmen / und zu höhern Kunstfleiß vorzubereiten / gute Dienste
 thun.

Ich muß noch etwas mehrers / von dem nützlichen Gebrauch
 dieses Büchleins anführen.

I. Man gebe es den Knaben unter die Hand / sich damit nach
 eignem Belieben zu belüftigen in Beschauung der Figuren / und die-
 selben ihnen bekannt zu machen / auch zu Haus / ehe man sie zur
 Schul schicket.

II. Darnach kan man sie nach und nach befragen / sonderlich /
 wann sie nun zur Schule gehen / was diß und jenes sey oder heisse :
 Damit sie nichts sehen / das sie nit nennen können / und nichts nen-
 nen / das sie nit weisen können.

III. Es sollen ihnen aber die benannten Sachen / nit allein in der
 Figur / sondern auch an ihnen selber gezeigt werde / . . .



XCVII.

Schola..

Die Schul.



Az Oskola..

Estola.

Dieses Büchlein / auf diese Art eingerichtet / wird dienen / wie ich hoffe : Erstlich / die Gemüter herbey zu locken / daß sie ihnen in der Schul keine Marter / sondern eitel Wollust / einbilden. Dann / bekandt ist / daß die Knaben (straks von ihrer Jugend an) sich an Gemälden belüsten / und die Augen gerne an solchen Schauwerken weiden. Der aber zuwegen bringt / daß von den Würzgärtlein der Weißheit / die Schrecksachen hinweg bleiben / der hat etwas grosses geleistet.●●

Daraus wird der dritte Nutz erfolgen / daß nemlich die Knaben / hieher gelockt / und zur Aufmerksamkeit angebracht / die Wissenschaft der vornemsten Welt Dinge / spiel-un scherzweiß in sich ziehen. Mit einem Wort : den Vorhof und die Sprachenthür desto annehmlicher zubewandeln und zu behandeln / wird dieses Büchlein dienen / dahin es auch vornemlich gemeynt ist.

COMENIUS -2-

Schola 1 f. I. est officina, f. I. in qua novelli animi ad virtutem forman- & distinguuntur in effer.	Die Schul 1 ist eine Werckstatt/ in welcher die jungen Gemüter zur Tugend angemöhnet werden; und wird abgetheilt. in Classen.	Az Oskola 1 olly műhely, a' mellyben a' gyöngy (háral) elmék a' jóságos islekedésre szoktatnak és el-választatik (osztá- tik) el.iffek: e (rendekre)	Estola 1 geft Werckstatt/ wterem wlade Vmisti Eu Ctnostem spűsobene bywagj; a rozdeluge se na Blassy (Kády) Vitel (Præceptor) a sedj na Stola (Bareds ic) 3 Zacy 4 polawicech: 5 on vj; tjto pat se vj.
Præceptor, 2 m. III. sedet in cathedra; 3 Discipuli, 4 in subsecutio: 5 ille docet; hi discunt.	Der Schulmeister 2 sitzt auf dem Lehrstuhl; 3 die Schüler; 4 auf Bäncken; 5 jener lehret; diese lernen.	Az Oskolamester 2 öl a' tanító székben; 3 a' tanítványok, (deák- ok) 4 a' padokon; (alacson- székben) 5 amaz tanít; ezek tanulnak.	Vitel (Præceptor) a sedj na Stola (Bareds ic) 3 Zacy 4 polawicech: 5 on vj; tjto pat se vj.
Quidam prescribuntur illis etiam in tabella. 6	Etliche wird ihnen vorgeschrie- ben mit der Kreide an der Tafel. 6	Némely dolgok elikkbe irattatnak krtával a' táblára, 6	Néco se jim priedpisuge 3 Kředu na Tabuly. 6
Quidam sedent ad mensam, & scribunt: 7 ipse corriget & mendat.	Etliche sigen am Tische/ und schreiben: 7 Er verbässert & die Fehler.	Némelyyek ülnek az asztalnál, és írnak: 7 ő meg-jobbítja & az hibákat. (meg-jis- títja a' az hibákat).	Ně ktery sedj v Stola/ a pisi: 7 on napravuje. 8 bludy (mily)
Quidam stant, & trahunt memoria mandata. 9	Etliche stehen/ und sagen her/ was sie gelernt. 9	Némelyyek állanak, és el-mondják, a' miket meg-tanulta- nak. 9	Ně ktery stojí co se na pamet navčili 9
Quidam confabu- (lantur, 10 acerunt se petulantes & negligentes: hi cattigantur feruli. (baenlö) 11 & virga. 12	Etliche Schmaßen/10 und erkegen sich mutwillig und unflüchtig: die werden gelüchrigt mit dem Radel 11 und der Rut. 12.	Némelyyek egy mással csacsognak, 10 és csintalanul viselik magokat s' retten: ezek meg-verettnek lapát: 11 & veres: 12	Ně ktery flewetagj 10 a pořadí se swevolnmi a nedbanlivim: ty trestánj (karani) bys wagf Kaffigi (ferulau) 11 & Poutem. 12

Bb3

Muséum.

Im übrigen / weilen die ersten Aufgaben der Lehrlinge solle wenig / kurz / einfach und ohne Umstände seyn : Als ist diese Bilderschul allein mit den ersten blossen Abrissen der Dinge erfüllet worden / nemlich mit den Haupt-Sachen und Haupt-Wörtern / als der ganzen Welt / der ganzen Sprache / und unsrer ganzen Verständniß der Dinge / Grundstützen. Eine vollkommene Beschreibung der Sachen / eine ausführlichere Erlernung der Sprache / und ein helleres Liecht des Verstandes / so der eines / wie billich / gesucht wird / kan in andern Büchern gefunden werden / wohin dieser kleine sichtbare Begriff aller Künste / ein Wegweiser ist.



Das Schulzimmer, und was in demselben enthalten ist.

a. Aufzählung der in und an dem Zimmer befindlichen Gegenstände.

1. Ohne nähere Bestimmung.

Uebergang.

Dies ist eine Schule. (Vor- und nachgesprochen.)

Wo bist du demnach jetzt? — In der Schule. Vollständig!

Ich bin in der Schule.

Wo bist du jetzt? du? du? etc. (Einzeln und im Chor gesprochen.) Ihr Alle seid jetzt in der Schule. Die Schüler sprechen erst einzeln, dann gemeinschaftlich:

Wir sind jetzt in der Schule.

Du warst vorhin zu Hause (bei deinem Vater und deiner Mutter.) Deine Eltern haben dich hierher geschickt. Du sollst in der Schule etwas lernen. Der Schüler spricht:

Ich soll in der Schule etwas lernen.

(Wiederholt nachgesprochen.)

Warum bist du zur Schule gekommen? du? du? etc.

Wir sollen in der Schule etwas lernen. (Nachgesprochen.)

Bald werdet ihr manches wissen, was ihr jetzt noch nicht wisst.

Hier in der Schule sind außer euch gar viele Dinge. Seht nur hier und da und dort!

Wie nennst du dieses Ding hier? — Tisch. (Laut und deutlich nachgesprochen.)

Dies ist ein Tisch. (Einzeln und im Chor nachgesprochen.)

Dies ist auch ein Tisch; dies Ding auch.

2. mit Bestimmung.

Einfach und mehrfach vorhanden:

Dies ist ein Tisch. Der Tisch ist in der Schule. Vor- und nachgesprochen:

In der Schule ist ein Tisch.

Dies ist auch ein Tisch, dies auch, dies auch. Vor- und nachgesprochen:

In der Schule sind Tische.

Beweglich und unbeweglich.

Auf dem Tische liegt ein Buch. Jetzt nehme ich das Buch und lege es dahin. Ich habe das Buch bewegt; merkt euch dies Wort. Bewege auch du das Buch ein Mal. Gesprochen wird:

Das Buch kann ich bewegen.

Nenne ein anderes Ding (von denen die du hier siehst), welches du bewegen kannst! Wiederholung mit dem Vorigen.

Du wirst mir auch ein Ding nennen kennen, welches du nicht bewegen kannst!

b. Gebrauch der in und an dem Zimmer befindlichen Dinge.

Der Tisch.

- 1) An dem Tische kann ich sitzen.
- 2) Auf dem Tische kann ich stehen.
- 3) Auf dem Tische kann ich stehen, liegen etc.
- 4) Auf den Tisch kann ich (meine Kette, Bücher etc.) Etwas legen.
- 5) Auf den Tisch kann man Etwas stellen (Dintensaf, Tabelle etc.)
- 6) Auf den Tisch kann man schreiben (mit Kreide).
- 7) Auf den Tisch kann man klopfen, stoßen.
- 8) Den Tisch kann man beschmutzen, waschen, abwischen.
- 9) Den Tisch kann man wegtragen, hinaustragen, hereintragen, umwerfen etc.

Hauptwiederholung.

c. Beschreibung der einzelnen Dinge nach ihrer Farbe, nach ihrer Form, nach ihren Theilen, nach dem Zusammenhang dieser Theile.

Der Tisch (Schultisch).

- 1) Der Tisch ist roth.
 - 2) Der Tisch ist viereckig.
 - 3) Der Tisch ist lang und schmal.
 - 4) Der Tisch hat eine Platte.
 - 5) Der Tisch hat ein Gestell.
 - 6) Der Tisch hat eine Kiste.
 - 7) Der Tisch hat vier Füße.
 - 8) Auf den Füßen liegt die Platte.
 - 9) Unter der Platte ist die Kiste.
 - 10) Auf der Platte ist das Gestell.
- Wiederhol. 1—10.

d. Material, aus welchem die einzelnen Dinge, so wie ihre Theile, gemacht sind.

Der Tisch ist aus Holz gemacht. Die Bank und der Fußboden sind auch aus Holz gemacht. So auch die Thür; aber der Handgriff, das Schloß und die Hängen an der Thür sind aus Eisen gemacht. Ganz aus Eisen sind der Ofen, die Feuerzange und die Feuerzange.

Die Tafel hat einen Rahmen von Holz, aber die Tafel selbst besteht aus einer Art Stein, Schiefer genannt, weshalb die Tafel auch Schiefertafel heißt.

Aus Steinen bestehen auch die Wände; doch nicht aus Schiefer, sondern aus Ziegelsteinen. Es ist Lehm und Kalk dazwischen und sie sind mit Kalk abgeseigt. Die Leisten an den Wänden sind aus Holz gemacht.

Die Fensterbank, die Fenstersprossen, die Fensterrahmen, die Fenstersprossen bestehen ebenfalls aus Holz. Die Fensterscheiben sind aus Glas gemacht. Die Hängen, Hasen und Haspen der Fenster sind aus Eisen gemacht.

Sind auch andere Dinge hier in der Stube, die aus Glas gemacht sind? — Die Dintensässer sind aus Glas gemacht.

Woraus ist die Wandtafel, die Tabelle, der Zeiger, das Buch, das Katheder, die Kiste, die Feder etc. gemacht?

Goldene Heimat

Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde

Mit vielen Beispielen aus dem Unterricht

H. Scharrelmann

6. bis 10. Tausend

Alfred Janssen
Hamburg 1908

Motto: Carlyle sagt: „Jahrtausende waren nötig, daß du geboren werden konntest; Jahrtausende warten schweigend, was du mit deinem Leben anfangen wirst.“ — Was würde es der Menschheit nützen, wenn wir der Zukunft eine Reihe vollendeter Kunstwerke und eine hochentwickelte Wissenschaft hinterließen, aber nicht für eine Generation gekostet hätten, die mit irdischen Sinnen und hingebungsvollem Herzen ihre Erbschaft anzutreten imstande ist?

I. Das Prinzip der Anschaulichkeit

Nun ist aber das erste und wirksamste Mittel, der kindlichen Seele und ihrer Aufnahmefähigkeit entgegenzukommen, eine lückenlose und streng durchzuführende Anschaulichkeit in allem, was der Lehrer spricht, schreibt, zeichnet, vormacht und vorlebt. Die konsequente Anschaulichkeit des Unterrichts wird deshalb von den Schulreformern immer wieder betont. Sie wollen den Begriff Anschauung vertiefen und erweitern, indem sie nicht nur, wie die alte Schule, die äußere sinnliche Anschauung pflegt, sondern auch das innere, geistige Anschauungsvermögen zu stärken versucht. Und da der Zwang von der alten Schule auch auf die Art und Weise, wie die Kinder zu Anschauungen geführt werden, angewendet wird, so fordert sie diesem alten System gegenüber das zwanglose, freie, aus eigener Neigung folgende seelische resp. geistige Mitarbeiten des Kindes während des Unterrichts.

Die alte Schule sagt dem Kinde, indem sie einen Naturgegenstand oder irgendein anderes Anschauungsobjekt vor die Klasse stellt: Sieh dies an! Betrachte jetzt das! Beobachte nunmehr noch dies! usw. Das Kind soll in jedem einzelnen Falle dasjenige, was der Lehrer für nützlich und zweckmäßig hält, anschauen. Nun deckt sich aber das Interesse des Kindes nicht ohne weiteres hier mit der Forderung des Lehrers. Das Kind will vielleicht ganz anderes an dem vorgeführten Gegenstande befehen und befühlen und begreifen. Was dem Lehrer wichtig und notwendig und wissenschaftlich erscheint, ist dem Kinde manchmal sehr nebensächlich und umgekehrt.

Ein paar kleine Beispiele für viele:

Da steht auf dem Pulte ein ausgestopfter Maulwurf in der Naturgeschichtsstunde. Und der Lehrer fragt: Welche Form hat der Körper des Maulwurfs?

Dürfen die Kinder alles sagen, was ihnen das Richtige zu sein scheint, so werden etwa folgende Vergleiche kommen: „Der Körper des Maulwurfs ist wie ein Lampenglas“, oder „wie ein Lampenputzer“, oder „der Körper des Maulwurfs ist wie ein solches Ding, was so oben am Schilf sitzt“ (Rohr-

kolben!), oder das Kind eines Schlächters sagt vielleicht: „Der Körper des Maulwurfs ist wie eine Wurst.“ Diese Antworten, so treffend sie im einzelnen sind, und so sehr sie Zeugnis geben von dem Nachdenken und dem durchaus selbständigen Vergleichen der Kinder, werden einem Lehrer, der auf „korrektes Deutsch“ sieht, nicht genügen, desgleichen demjenigen nicht, der da meint, daß die Kinder in allen Fällen immer den „besten Ausdruck“ finden oder vom Lehrer erhalten müßten. Er wird also kurz sagen: „Nein, das ist alles noch nicht das Richtige, ich weiß einen besseren Ausdruck: Der Körper des Maulwurfs ist walzenförmig!“ — „Wie ist er? Du! — Du! — Du! — Du!“ usw.

Oder ein anderes Beispiel:

Kürzlich erzählte mir ein Kind: Als ich fünf Jahre war, da gingen wir auch einmal nach dem Freimarkt (Jahrmarkt), und da war da so ne Bude mit Negers, und da habe ich meine Mutter immer so gequält, wir wollten da mal rein gehen, und da sagte meine Mutter: „Na, dann sollst du deinen Willen haben“, und da gingen wir herein. Und da war da ein Neger, der kam auf uns zu, und der lief barfuß. Und da trat ich ihn auf einmal auf seinen Fuß. Das wollte ich gar nicht. Aber ich war bange vor ihm, und da fing der Neger ganz laut an zu schreien: „to! to! to! Solo — Iolo — Iolo — Iolo!“ und dann drehte er sich nach mir um und sagte: „Ja, die Ohren abnehmen!“ Aber da lachte er immer bei.

Das also ist es gewesen, was dem Kinde besonders bemerkenswert geblieben ist. Nun denken Sie sich einmal (um bei dem Beispiele zu bleiben!), die ganze Klasse hätte unter Führung ihres Lehrers dieser Negerbude einen Besuch gemacht, und die Kinder müßten hinterher in einem Aufsatze ihre Eindrücke wiedergeben. Würde es dann nicht (der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe!) losgehen mit dem schablonenhaften, vom Lehrer gewünschten Anschauungen: Gestern

machten wir unter Begleitung unseres Lehrers dem Freimarkt einen Besuch. Wir bemerkten mehrere Karussells und auch einige Kuchenbuden. Aber die größte Freude hatten wir durch den Besuch einer Schaubude, in welcher eine afrikanische Negertruppe gegen mäßiges Entree gezeigt wurde. Nachdem wir an der Kasse das Eintrittsgeld erlegt hatten (Eintrittsgeld wird immer erlegt!), betraten wir den inneren Raum. Nachdem wir die Ausstattung besichtigt hatten, begann die Vorstellung. Zuerst hörten wir einen sehr belehrenden Vortrag über das Leben, die Sitten und Gebräuche der Neger, wodurch unsere Kenntnis in der Geographie Afrikas befestigt und ergänzt wurde, usw. usw.

Das ist dann zum Beispiel solch eine Frucht, die gezeitigt wird durch das herkömmliche Lehrverfahren, welches das Kind zwingt, nur das zu schreiben, das beachtenswert zu finden, was nach Ansicht des Lehrers beachtenswert und nützlich ist. Wer aber wissen will, welche ganz anderen Richtungen das wirklich lebendige Interesse der Kinder nimmt, oder nehmen kann, der lasse sie erzählen in freier, unverbundlicher Form.

Ich habe mir immer viel von Kindern erzählen lassen, um sie zu studieren, um zu hören und zu erfahren, wofür sie Interesse haben, wie sie sich ausdrücken, was sie an den Dingen wahrnehmen, und wofür ihnen die Sinne noch verschlossen sind.

Und ich kann gestehen, ich habe viel von meinen Kindern gelernt. Manches Vorurteil ist in mir dadurch beseitigt worden. Manche wertvollen Fingerzeige habe ich für meinen Unterricht erhalten.



Vorredner.

Wolfgang von Goethe.

Karl (zu seinem heimkehrenden Vater, Gd. von Verlichingen):
Guten Morgen, Vater.

Gd. (küßt ihn). Guten Morgen, Junge. Wie hast ihr die Zeit gelebt?

Karl. Recht geschickt, Vater! Die Kante sagt: ich sei recht geschickt.

Gd. So!

Karl. Hast du mir was mitgebracht?

Gd. Diesmal nicht.

Karl. Ich hab viel gelernt.

Gd. Gil!

Karl. Soll ich dir vom frommen Kind erzählen?

Gd. Nach Tisch.

Karl. Ich weiß noch was.

Gd. Was wird das sein?

Karl. Jagthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jagt, gehört seit zweihundert Jahren den Herren von Verlichingen erb- und eigen-tümlich zu.

Gd. Kennst du den Herrn von Verlichingen?

Karl. (sieht ihn starr an).

Gd. (für sich). Er kennt vor lauter Gelehrsamkeit seinen Vater nicht. — Wem gehört Jagthausen?

Karl. Jagthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jagt.

Gd. Das frag ich nicht. — Ich kenne alle Pläde, Weg und Furten, eß ich wußte, wie Fluß, Dorf und Burg hieß. — Die Mutter ist in der Küche?

„So wahr und gut es wäre, den Kindern frühzeitig Geographie zu lehren, so bin ich doch der Meinung, daß man mit den nächsten Umgebungen der bildenden Natur zuerst anfangen mußte. Alles, was auf ihre Augen und Ohren Eindruck macht, erregt ihre Auf-

Der beste Unterrichtsstoff liegt auf der Straße, umblüht uns, umwoht uns — umlebt uns: man muß nur den Blick dafür haben, den Willen, die Sinne darauf zu lenken. Heimat und Alltag schließen tausend Wunder in sich. Nur erlebtes Wissen erzeugt den wahren Lebensglauben.

Giordano Bruno: „Ein Geist findet sich in allen Dingen, und es ist kein Körper so klein, daß er nicht einen Teil der göttlichen Substanz in sich enthielte, wodurch er belebt wird.“

Das suchende, forschende, fragende Kind wandelt den Weg zum Geist der Dinge. Wo Selbsttätigkeit, da ist Entwidlung, wo Wachstum, da ist Freude. Je mehr selbstgemachte Anschauungen, je größer die Klarheit im Willen, desto frischer, freier und kräftiger die sprachentfaltende Kraft von innen heraus. Darum Sprachunterricht im Anschluß an erlebten Sachunterricht.

Zum sprachlichen Ausdruck der graphische: Zeichnen vom ersten Schultage an! Durch Zeichnen wächst die Kraft und Schärfe des Sehens, gewinnt die schweifende Phantasie heilsame Grenzen, baut sich die Welt in Farben und Formen leichter und klarer in der Seele des Kindes auf. Nur jenes Zeichnen hat Wert, das sich an ein Erleben anschließt.

Ein gleiches gilt vom Gesänge.

Was soll das Buch?

Für mich Arbeit, wenn sie das persönliche Wollen des Lehrers im Unterrichte um ein Jota mindert. Man muß sich geben, man muß aus Geist und Herz opfern, wenn man dem Kinde Führer und Helfer sein will.

Segen meiner Arbeit, wenn sie zu persönlichem Schaffen anregt, wenn sie zum Aufsteig wird: jeder Lehrer möge seine Heimat-erfahrung in seiner persönlich prägenden Weise für das intellektuelle, moralische und ästhetische Glück des Kindes bearbeiten.

Der beigegebene prächtige Einbinder von der geschickten Hand der jugendlichen Künstlerin Fräulein Grete Bollinger

merkmale. Sonne, Mond und Sterne, Feuer, Wasser, Schnee, Eis, Bolken, Gewitter, Tiere, Pflanzen und Steine sind die besonders wirksamsten Eindrücke auf das kindliche Gemüt.“

Heinrich Heine.

„Auf dem Wege der Anschauung unterrichtet die Natur den Menschen von seiner Geburt an, aber sie führt diese Anschauung ohne Plan und Ordnung, in verirrtem Zustande vor. Die Kunst hat nun einzuschreiten und das, was die Natur zerstreut und in verwirrten Verhältnissen vorführt, im engen Kreis und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammenzustellen.“

„Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis hängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus, und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit richten.“

Wolff Rohnmöller.

„Die Natur ist eine reine Quelle, auf deren Spiegel jeder, der nur aufmerksam darauf blickt, sein treues Menschenabbild schaut.“

„In der Natur werden wir besser und sittlicher, wenn wir sie mit Nachdenken betrachten, denn je mehr wir uns als Herren und Kenner dieser herrlichen Natur fühlen lernen, desto mehr fühlen wir die Pflicht, dieser hohen Art: wert zu sein.“

Wolff Hilkebrand.

„Festes und freudiges Stehen in der Heimat mit ihrem neuen Gedeihen, und freies und lehrbegriffes Bliden in die bunte Weite hinaus, das ist das Ziel, das sich da aufrichtet, das beste Schulziel, das ich mir denken kann, zu erreichen oder zu erstehen auch schon für die Volksschule wie für die Lateinschule, nur mit Unterschied in der Weite oder Tiefe oder Fülle des Umkreises, aber dort wie hier zugleich die beste Vorstufe für das Leben mit seinen Zielen. So kann sich der Wust, der sich bei uns ausgebreitet hat, Leben hemmend, in eine fröhliche Ferne verwandeln, daß wir den Kern daraus gewinnen, aber auch die Spelzen wegwerfen lernen.“

Hans Steglitz.

„Das Kind ist ein Wesen, das nicht nur durch Glaube, Volk-angehörigkeit, Geschichte, Stand, Sitte und Brauch, sondern auch durch geographische und natürliche Eigenschaften der Heimat mit Berg und Tal, Feld und Weide, Wiese und Wald, Luft und Wasser, Tier- und Pflanzenleben bestrahlt und geartet ist, eben als ein Produkt der Heimatsscholle.“ . . . „Dann muß eben Unterricht und Erziehung so recht aus der Heimat Erde und dem geschichtlichen Heimatum wachsen und der Lehrer hat in diese Tiefen hinab-zusteigen, wenn er bewegend wirken will.“

Otto Ernst.

„Der Mensch soll denken und muß zum Denken und im Denken geführt werden. Aber dieses Denken wird unendlich viel kräftiger, klarer und freudiger werden, wenn wir die Form des Unterrichts, den die Dinge erteilen, weiter, viel weiter in die Schule hinein ausdehnen, als dies bis heute geschieht. . . .“

„Die Zukunft unserer Erziehung liegt im freien und in der Freiheit, im Schauen und in der Tat.“

Der Verfasser.

Die Dinge erteilen Unterricht — sie schauen uns an, sie reden zu uns, sie entfalten ihr Sein und Werden vor uns, sie tragen ihr Gesetz, ihre Ordnung, ihre Notwendigkeit in sich: darum gilt es, die Sinne der Kinder für das Wesen der sie umgebenden Natur- und Menschen Dinge zu öffnen, zu kräftigen, zu weiten und zu reichern, die Kindesgeelen mit der Heimat zu verwurzeln und zu verwoben im Interesse der Gründung intellektueller, ethischer und ästhetischer Kräfte. Unser Lebensglück ist aufs engste verknüpft mit der Empfanglichkeit unserer Sinne für die Lebenserscheinungen unserer Heimatsscholle.

Nicht in Wörtern soll das Kind die Welt sehen, nicht in sprachlicher Vermittlung und Verkleinerung, sondern Ströme des Lebens müssen seine Seele umfluten und alles Schultastige, Latmüde und Tote hinwegschwemmen. Wo die Jugend Leben spürt, da lebt sie mit.

in Nürnberg will im Lehrer und im Schüler die Luft wehen, selbst nach Stille und Kreide zu greifen, um Geschautes, Erlebtes bildlich darzustellen.

Woge mein Buch trotz seiner vielen Schwächen Gutes stiften im Dienste der Erziehung des Kindes. Die Erfüllung dieses Wunsches wäre Lohn meiner Mühe.

Rippen, Zeit der Traubenblüte 1913.

M. C.

*Seine stoffliche und methodische Gestaltung
innerhalb der ersten beiden Schuljahre.
Prögel. Ansbach. 1922⁸. S. 62 ff.*

Das Wesen des Anschauungsunterrichts.

Was stellt dieser Unterricht nicht dar:

1. Er ist kein Wortunterricht, der Worte und Sätze in unverständlichem Hochdeutsch vorspricht und einübt, Eigenschaften aufzählt, mit Frage und Antwort spielt und möglichst früh Begriffe formt. Von diesem Wortunterricht sind heute wohl kaum mehr Reste vorhanden; denn die Sprachentwicklung geht, wie Hildebrand zeigte, aus der Hausprache hervor und vollzieht sich in und mit dem Sprachinhalt. Worte sind nur Erinnerungsbilder bereits angeschauter Dinge. Nicht ihre mechanische Vermittlung, sondern inneres und äußeres Erleben am bewegten Wirklichen, Gegensatz oder Übereinstimmung, Schaffen am Ding gibt Anreiz zum sprachlichen Ausdruck. Das Kind der 1. Klasse steht im sogenannten Aktionsstadium kindlichen Anschauens: Zum rein dinglichen Merken des Kleinkindes tritt hier das Interesse an Vorgängen und Tätigkeiten. Die Reaktionszeit bei Fragen ist auffallend lang und die aufsteigenden Vorstellungen zeigen, daß das Kind nicht in Begriffen, sondern in sinnlichen Einzelvorstellungen denkt. — Doch versäumen wir die Sprachpflege nicht. Auch bei uns werden am Schlusse der Arbeiten 2—3 zusammenhängende Sätze (Geschichtlein) allmählich im hochdeutschen Ausdruck geübt, aber sie stammen nicht von außen her sondern aus der Sache und dem Erlebnis, und die dabei betonte Anschauungs- und Sprachkraft vermag sich an andern Vorgängen ähnlich zu betätigen.

2. Er ist kein Bilderunterricht, der sämtliche Jahreszeiten- und Fabelbilder wahllos zum Ausgang des Unterrichts nimmt und

für den Anschauungsunterricht ohne Anschauungsbild eine Unmöglichkeit ist. Zweifellos haben Bilder einige Vorzüge: Sie stehen bei den Kindern in Gunst, besonders wenn sie farbig sind; sie lösen die Zungen, wenn sie zum kindlichen Erleben sprechen; der Stoff ist bereits für die Unterrichtszwecke gesichtet und zur Darstellung von Ideen zurechtgelegt; Bilder isolieren, wenn sie künstlerisches Gepräge tragen, eine ästhetische Seite der Wirklichkeit, ohne das oft auch unschöne Drum und Dran der Natur zu geben. Aber sie haben auch Nachteile: Die Aussprache über ein Bild aus der bloßen Erinnerung ist kein Anschauungsunterricht; denn es werden keine Raumbildungen erzeugt,

sondern höchstens Flächenvorstellungen reproduziert. Das Anschauungsbild dient nicht der ersten Erzeugung von Vorstellungen, sondern nur der nachfolgenden Zusammenordnung schon vorhandener Empfindungen zu einem neuen psychischen Ganzen. Bilder von Einzeldingen haben im ersten Unterricht überhaupt keine Berechtigung, wenn die Sachen selbst unbekannt sind. Uns sind die Bilder, sorgfältig ausgewählt, Zugaben, wenn die Wirklichkeit erlebt ist; sie bringen den Stoff in neuer Beleuchtung und künstlerischer Darstellung.

3. Er ist kein reiner Märchen- und Fabelunterricht, der die Literatur in den Mittelpunkt der Arbeit stellt. Je nach Fabeln mit ihrer bedenklichen Poetik und den oft gesuchten Moralanhängeln können wir vielleicht überhaupt entbehren, aber das Märchen brauchen wir zur Steigerung der Illusionsfähigkeit, Befriedigung der kindlichen Innenentwicklung, ethischen und ästhetischen Erziehung. Es findet seinen naturgemäßen Platz am Abschluß des Wirklichkeitsunterrichts. „Wer das Märchen und die Fabel recht genießen will, muß ein starkes Wirklichkeitsgefühl besitzen, man muß die Dinge kennen oder doch empfinden. Aus ihrem Wesen schießen die Szenen an, schürzen sich die Konflikte, ergeben sich die Lösungen.“ (Itchner.) Also zuerst Hund, Katze, Esel und Hahn, dann die Bremer Stadtmusikanten!

4. Er ist endlich kein bloßer Plauderunterricht über wirkliche oder gedachte außerschulische Erlebnisse. Es gehört zu den wichtigsten und schwierigsten Aufgaben der Unterklasse, den Kindern die Sprechlust zu erhalten, dabei aber die freie Aussprache so zu leiten, daß die ganze Klasse einem logischen Gedankengange folgt, unsachliches Gerede allmählich ausgeschaltet wird, Seitensprünge und Wiederholungen immer seltener vorkommen, der Dialekt nach und nach ins Hochdeutsche übergeht, Vollständigkeit des Sprachganzen empfunden wird, Wechsel im Zeitwort Platz greift, Sprachfehler aus der Klasse heraus Verbesserung finden und doch zur Beweglichkeit dieser Selbstübung nur wenige Fragehilfen des Lehrers notwendig sind. Aber die freien Unterhaltungen zeigen auch ihre Nachteile: Nur die Wissenden kommen zum Zuge, die anderen Kinder bleiben müßige Zuhörer; es wird bei den uferlosen Gesprächen zu viel geredet, es kommt wenig wirklich Beobachtetes zum Vorschein; alsbald vermischen sich Wahrheit und Dichtung, was das eine Kind gesehen hat, glaubt auch das andere wahrgenommen zu haben. Die Suggestion verleitet nicht nur zur Übertreibung, sondern zum Reden, damit nur auch geredet ist, unbekümmert um die Tatsache des Erlebens. Vielfach steckt der Anschauungsunterricht heute noch in diesem zwanglosen Redeunterricht ohne greifbare sachliche und sprachliche Ergebnisse. Uns sind die freien, frühlichen Kindermitteilungen nur ein Teil der Einstimmung zur Arbeit, freilich ein wesentlicher; denn sie sind ein Stück der kindlichen Entwicklung. —

1. Die Anschaulichkeit.

Der Grundsatz der Anschaulichkeit verbietet, den Anschauungsunterricht auf die Stufe eines längst überwundenen Wort- oder Bilderunterrichtes herabsinken zu lassen, der nach jahrhundertlangem Kampfe wenigstens theoretisch aus der Schule verwiesen wurde. In der Praxis zeigten sich ja immer wieder Rückfälle in die gewohnte und bequemere Unterrichtsweise und man kann heute noch da und dort eine Lektion mit der früher so beliebten Einleitung beginnen hören: Was siehst du auf dem Bilde? Bei dieser Art zu unterrichten, zeigen sich freilich meist gut sitzende „Ergebnisse“; man darf sich aber durch sie nicht blenden lassen, denn sie verraten meist mehr ein akustisches Erinnerungsvermögen als ein Wissen von der Sache.

Die Bilder kommen aber nur zur Ergänzung, Zusammenfassung und Belebung des Unterrichtes in Betracht.

Ein Wirklichkeitsunterricht verlangt, daß das Kind seine Beobachtungen und Erfahrungen wie in der Vorschulzeit auch weiterhin dem wirklichen Leben entnimmt. Die vom Kinde schon früher erworbenen Vorstellungen sind, da sie in freien Erlebnissen und Erfahrungen spontan erworben und daher ureigenstes Besitztum des Kindes sind, sehr wertvoll, mitunter wertvoller als die durch unsere Mithilfe aufgenommenen; aber sie waren mehr vom Zufall als von der Absicht veranlaßt und wurden meist ohne weitere geistige Verarbeitung dem Vorstellungskreis einverleibt. Daher kommt es, daß der geistige Besitzstand des Schülers in vieler Hinsicht so ungeordnet, unbestimmt und unvollständig ist. Nur die in immer wiederkehrenden Erfahrungen und gemütsbetonten Zusammenhängen — hauptsächlich in Verbindung mit dem Elternhaus — erarbeiteten Vorstellungen sind so klar, daß auf ihnen unbedenklich weiter gebaut werden kann. Die übrigen aber bedürfen einer besonderen Klärung, Aufhellung bzw. einer Neuaufnahme.

Mit diesem Beispiel sind wir schon auf die grundsätzliche Frage der **Veranschaulichung** selbst gekommen, die zusammenfassend folgendermaßen zu beantworten ist:

1. Die Objekte müssen möglichst mit allen Sinnen **erfaßt** werden. Das kann aber nur geschehen, wenn sie verweilend betrachtet und selbständig nach allen Seiten verglichen, geprüft und untersucht werden.

Ohne damit ein Schema für den Gang der einzelnen Beobachtungen aufstellen zu wollen, soll im folgenden kurz angedeutet werden, worauf bei **Betrachtung eines Dinges** die Sinnestätigkeit der Kinder gelenkt werden kann.

- Durch den **Gesichtssinn** können Farbe, Glanz und Durchsichtigkeit, Größen- und Zahlverhältnisse, sowie die Form erfaßt werden.
- Aber für die **Formauffassung** ist der Gesichtssinn allein schon nicht mehr zureichend und muß durch den **Tastinn** ergänzt werden. Geringe Abweichungen von der Kreis- und Kugelform z. B. können viel zuver-

lässiger durch **Betaften** (bei geschlossenen Augen) als durch **Ansehen** festgestellt werden. Der **Tastinn** kann außer der Form noch die **Oberflächenbeschaffenheit** (rauh oder glatt), **Härte**, **Gewicht** und **Temperatur** feststellen. Um möglichst feine und zuverlässige Beobachtungen zu erzielen, werden nicht nur die **Tastnerven** der Hand, sondern auch die der viel empfindlicheren **Gesichtshaut** herangezogen, indem man einen Gegenstand z. B. an die Wange oder an die Stirne hält. Das **Gewicht** wird sowohl durch **Wiegen** auf der bloßen Hand als auch durch **Benützung** der **Schülerwaage**, sowie durch **Schwimmversuche** ermittelt. Die **Härte** läßt sich durch **Ritzen** mit dem **Fingernagel**, dem **Griffel** oder einem **Eisennagel**, der im **Arbeitskasten** eines jeden Schülers enthalten ist, prüfen.

- Schallwahrnehmungen** können bei geeigneten Gegenständen durch **Klingenlassen** (Gloden, Spielzeug), außerdem durch **Klopfen** mit dem **Fingerringel** auf das Ding oder mit dem Ding auf die **Hand** oder durch **gegenseitiges Anschlagen** erzielt werden. Zur Prüfung des **Unterscheidungsvermögens** empfiehlt es sich, gelegentliche Proben bei geschlossenen Augen oder hinter dem **Vulte** vorzunehmen. Es ist auch nicht unwesentlich, bei **Schülerwanderungen** auf die verschiedenen Geräusche, die in der Natur wahrzunehmen sind (Rauschen der Blätter, Säusen des Windes, Knirschen des Rieses oder Schnees), insbesondere auf die **Tierstimmen** (Vogelgesang, Bienenflug, Grillengezirp) die **Aufmerksamkeit** hinzulenken.
- Verhältnismäßig selten** (Blumen, Obst, Gewürze) kommt der **Geschmackssinn** zur Anwendung, obwohl es besonders für Mädchen, die bald schon in der Küche hantieren, von größter Wichtigkeit ist, daß sie z. B. den Salat nicht mit **Spiritus** statt mit **Essig** anmachen, wovor das vorherige **Riechen** an der Flasche sie bewahren kann.
- Wenn wir **Salz** und **Zucker** oder **Zucker** und **Mehl** unterscheiden wollen, kommt auch der **Geschmackssinn** zu seinem Rechte. Nach der **Betrachtung** der **saftigen Kirsche** oder unserer **Kadisches** aus dem **Garten** wollen wir unseren Kleinen die **Freude** nicht vorenthalten, die **töftlichen Dinge** am **Schlusse** zu **verspeisen**.

2. Die **Beobachtungskraft** der Kinder wird gesteigert, wenn wir gleichzeitig zwei **gegenständliche Dinge** zur vergleichenden Anschauung bieten. Die **Kontraste** erzeugen die tiefsten Eindrücke. Kontraste in der **Form** und in der **Farbe**, in **Temperatur** und **Oberflächenbeschaffenheit**, in **Härte** und **Gewicht**, in **Geruch** und **Geschmack** u. bilden eine **unerschöpfliche Quelle** für eingehende Beobachtungen und Wahrnehmungen. Wenn man den Kindern z. B. **Schiefer** und **Holz**, oder **Holz** und **Eisen**, **Ton** und **Ritt**, **Papier** und **Pappe** zu vergleichsweise Beobachtung überläßt, braucht man darüber nicht in **Sorge** sein, ob die **Beobachtungsaufgaben** reiche **Ergebnisse** ausschütten.

Die **Fülle** der **Wahrnehmungen** strömt so sehr auf die Kinder ein, daß sie alle ihre **Kräfte** anbieten, das **Erkannte** auch zum **Ausdruck** zu bringen. Die **scharfen Unterschiede**, die sich in der **Beobachtung** zeigen, regen die Kinder zur **bewußten Unterscheidung** ähnlicher **Bezeichnungen** und zu **sprachlichen Leistungen** an.



Das Ziel des Anschauungsunterrichtes liegt, allgemein ausgedrückt, darin, die Erreichung des großen Erziehungszieles zu unterstützen, das seit Pestalozzi unverrückbar feststeht und darauf gerichtet ist, das Kind durch harmonische Aus-

bildung seiner sittlichen, geistigen und physischen Kräfte zur wahren Menschlichkeit zu führen. Das ist aber — wieder im Sinne Pestalozzis — nur dann möglich, wenn sich der Erzieher an die Offenbarungen der Natur hält und sich den Gesetzen anpaßt, die die Natur bei der Entwicklung der Einzelwesen befolgt.

Der erste Unterricht darf daher niemals dem Kinde neue Stoffe zugleich mit neuen Arbeitsweisen ausdrängen, sondern muß an die kindliche Gegebenheit anschließen und die keimenden Kräfte und Fähigkeiten in natürlicher Weise zur Entfaltung bringen. . . .

Wenn er diese Forderung erfüllt, steht er keineswegs auf der Stufe des kindlichen Spieles, sondern deutlich eine Stufe höher, insofern das Zufällige der früheren Erlebnisse bis zu einem gewissen Grade ersetzt wird durch ein absichtliches Wollen, durch ein willkürliches Verweilen und Vertiefen.

In seiner Arbeit muß der Anschauungsunterricht soweit als möglich alle jene Fehler vermeiden, die den früheren und zufälligen Wahrnehmungen der Kinder anhaften. Als solche haben wir im Anschluß an die Betrachtung über die Analyse der kindlichen Vorstellungswelt hervorgehoben:

Unrichtigkeit, Undeutlichkeit und Lückenhaftigkeit der Vorstellungen, insbesondere Unklarheiten über Grundbestandteile der Sinneswahrnehmungen, über Farben, Töne, Tastempfindungen, ferner das häufige Zueinandergreifen von Wirklichkeit und Phantasie u. a.

Es fällt dem Anschauungsunterricht also als Hauptaufgabe zu, die vom Kinde erworbenen Vorstellungen zu ergänzen, zu klären und richtig zu stellen, bei der Gewinnung neuer Vorstellungen aber von vorneherein für deren Vollständigkeit und Klarheit zu sorgen.

Die Erreichung dieser Ziele stellt dem Anschauungsunterricht folgende besondere Aufgaben:

1. In materialer Hinsicht hat er das Kind mit seiner Umwelt aufs innigste vertraut zu machen und die bereits gemachten Erfahrungen zu sammeln und zu klären.

2. Nach der formalen Seite hin obliegt ihm zunächst, die Sinne zu üben und zu schärfen, um sie zur Bildung klarer Anschauungen geeignet zu machen. Dabei ist die Pflege der Selbstständigkeit von größter Bedeutung. Wo es nur angeht, haben die Sinnesübungen einen immer wiederkehrenden Bestandteil des Anschauungsunterrichtes zu bilden. Ihre planmäßige — nicht schematische — Anwendung führt dann die Kinder allmählich zu einem solchen Grade selbständiger Beobachtung, daß sie in vielen Fällen ohne wesentliche Mithilfe des Lehrers ein Beobachtungsthema ganz selbständig zu Ende führen können. Der Lehrer hält nur locker die Zügel in der Hand, verhindert ein eventuelles Abweichen vom ge-

gebenen Wege und ergänzt am Schlusse nur, wenn irgendeine Seite nicht entsprechend berücksichtigt worden ist. Die Aufgabe, daß sich die Kinder frühzeitig eine selbständige Methode der Anschauung erarbeiten, ist von großer Wichtigkeit sowohl für die Erzeugung klarer Anschauungen als auch für die mündliche Sprachpflege und den späteren Aufsatz.

Der Anschauungsunterricht hat ferner zu intensiver, verweilender Aufmerksamkeit zu erziehen, das selbständige Untersuchen und Forschen anzubahnen, das denkende Beobachten zu fördern, die Phantasie anzuregen und allseitiges Interesse zu wecken.

Soweit die geistige Entwicklung des Schülers es zuläßt, sind die einzelnen Wahrnehmungen in Beziehung zueinander zu setzen, Ursache und Wirkung festzustellen und das logische Denken durch das gegenständliche Denken vorzubereiten. Wenn auf dieser Stufe auch die Begriffsbildung und das logische Denken nur in ganz mäßigen Grenzen zur Anwendung kommen können, so dürfen diese Geistesfunktionen da, wo sie naturnotwendig aus dem Unterricht hervorgehen, doch keineswegs vernachlässigt werden.

Endlich hat der Anschauungsunterricht auch die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten zu pflegen, in sprachlicher Hinsicht durch selbständiges Zusammenfassen der gemachten Beobachtungen und Erlebnisse, in bildnerischer Hinsicht durch Pflege der Handgeschicklichkeit (Zeichnen, Formen, Ausschneiden und Kleben).

Die sprachliche Zusammenfassung erfüllt nur dann ihren Zweck, wenn der Schüler daran gewöhnt wird, über die gemachten Beobachtungen und Wahrnehmungen sich selbständig auszudrücken und einwandfreie Berichte zu erstatten, die sich in ihrem ganzen Umfange auf Erfahrung und Ueberzeugung, nicht auf bloße Meinung und Vermutung stützen. Auf diese Weise erzieht der Anschauungsunterricht zur Gewissenhaftigkeit sowohl im Beobachten als auch im Reden. Die letzte ist wahrhaftig nicht geringer zu werten als die erste. Indem die angestellten Beobachtungen und Untersuchungen zu gegebener Zeit mit neuen Stoffen verknüpft, also auch wiederholt werden, erfährt auch die Pflege des Gedächtnisses die notwendige Berücksichtigung.

Die übrigen, dem Tätigkeitstriebe so sehr entgegenkommenden Ausdrucksmittel wie Zeichnen und Formen, Ausschneiden und Kleben fördern die Handgeschicklichkeit, erleichtern die Formauffassung, wecken schöpferische Kräfte, stärken das Selbstvertrauen, gewähren der Phantasie entsprechenden Spielraum und bilden den Willen. Die dramatische Darstellung endlich bietet den Kindern willkommene Gelegenheit, wirkliche oder in der Form von Märchen und Erzählungen überkommene Begebenheiten zu vertiefen und sie nachschaffend wieder zu erleben.

Damit berühren wir bereits die ethischen Aufgaben, die der Anschauungsunterricht zu erfüllen hat.

durch Gewöhnung an Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit bei der Beobachtung sowohl als auch bei der Erstattung der Beobachtungs- und Arbeitsberichte, durch deutliche Trennung des wirklich Erlebten und phantasiemäßig Gebildeten,

durch die Gewöhnung, in Beobachtung und Aussage suggestiven Fragen gegenüber bei der gewonnenen Ueberzeugung zu bleiben, und endlich . . .



Der Obstgarten

Ein Gesamtunterrichtsbeispiel aus der Unterstufe

VON HANS BRÜCKL

1. Aufgabe: Einzelbesprechung von Früchten, mit welchen sich die Kinder für die 10 Uhr-Pause versehen haben.

Vom Apfel.

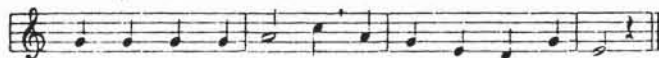
Freies Erzählen. Von reifen und unreifen Äpfeln. Wie sich der Apfel rundet und rötet. (Beobachtungen am Apfelbaum in unserem Schulhof.) Der Stiel im Grübchen. Wir rollen den Apfel, befühlen und drücken ihn. Vom Waschen und Schälen des Apfels. Die dünne Schale, das saftige Apfelfleisch, der abgenagte Butzen. Querschnitt des Apfels. Schwarze Bübchen im kleinen Stübchen.

Vers: Im Häuschen mit fünf Stübchen . . .

Der kleine Apfel.



1. In ei - nem klei - nen Ap - fel, da sieht es nied - lich aus. Es
2. In je - dem Stüb - chen woh - nen zwei Kern - chen schwarz und klein, die
3. Sie träu - men auch noch wei - ter gar ei - nen schö - nen Traum, wie



1. sind da - rin fünf Stüb - chen grad wie in ei - nem Haus.
2. lie - gen drin und träu - men vom lie - ben Son - nen - schein.
3. sie einst wer - den hän - gen am lie - ben Weih - nachts - baum.

(Postakozzi-Pröbel-Haus I.)

Dauerbeobachtung: Von zwei gleich großen und gleich schweren (wiegen!) Äpfeln wird der eine geschält, der andere ungeschält zur Beobachtung an das Fenster gelegt. Verfolgen der täglichen Gewichtsabnahme des geschälten Apfels. Erkläre! Wohin ist der Saft gekommen? Erleben des Begriffes „Zusammenschrumpfen“.

Formen aus Plastilin. Zeichnen.

Schreiben: ~~Apfel~~. **Apfel**.

Die hier auftretenden Buchstaben sind aus früheren Wörtern her bekannt mit Ausnahme des p. Doch sind die Kinder in der Analyse bereits so weit,

Der Obstgarten

675

daß sie während des Anschreibens an die Tafel die entstandenen Wortteile feststellen können: A- Ap- Apf- („So sagt mein kleiner Bruder“) Apfe — Apfel.

Selbstbilden von Sätzen unter Verwendung des bisher geübten Wortmaterials: Im Apfel sind Kerne. Die Kerne sind braun. Die Äpfel sind am Baum. Der Baum ist im Hof.

Kern im Apfel. Apfel am Baum. Baum im Hof.

Rechnen mit wirklichen Äpfeln. Vertretung durch Symbole (Milch-scheiben). Zeichnende Darstellung. Wie mußt du 6 (5, 7) Äpfel auf die Bank legen, daß du ohne Zählen kennst, wie viele es sind.

Die Birne.

Auf dem Pult liegt ein großer gelber Apfel und eine schöne gelbe Birne. „Herr Lehrer, das ist ein Apfel und eine Birne. Die kenne ich gleich, weil der Apfel rund ist und die Birne ist ganz anders, schon auch rund, aber da geht es so herauf, schier wie ein Ei.“ „Wie eine elektrische Birne.“ Rollt die Birne! Drückt mit dem Finger darauf! Was ist anders als beim Apfel? „Wenn man oben von der Birne etwas wegschneidet, schaut sie auch aus wie ein Apfel.“ Schneide es weg! Wir schälen beide! Ob wir sie noch auseinanderkennen? Geschmack. Saftmenge! Die geschälte Birne bekommt eine „Gänsehaut“, der geschälte Apfel nicht. Die Birne ist weich, verliert sehr viel Saft, wird teigig. Was ist dir lieber? Warum? Vom Aufbewahren. Warum die Obstlerin im Laden weniger Birnen hat als Äpfel? Von faulen Birnen. Schimmelbildung.

Formen und Zeichnen. *Veränderung in der Zeit*

Schreiben: ~~BIRNE~~. **Birne**

Alle Bestandteile sind von früher her bekannt. Lesen der Wortteile während des Anschreibens.

Sätze: Die Birnen sind weich. Die Birnen sind saftig. Die Birnen sind süß. Ich esse die Birnen gerne.

Die Zwetschge.

„Wer ist so klug, wer ist schlau,
dem schütt' ich was vom Bäumchen;
ist innen gelb und außen blau,
hat mittendrin ein Steinchen?“

Was ist bei der Zwetschge anders als beim Apfel und bei der Birne? Farbe. Kern oder Stein? Kernobst, Steinobst. Vom Keimchen. Nachfühlen der Form. Rollen.

Darstellung in Plastilin. Zeichnen.

Neuer Begriff: Äpfel, Birnen, Zwetschgen, Nüsse im Laden = Obst im Obstladen. Vom Obstgenuß. Eingemachtes Obst.

Besorgtes Unbehagen empfindet der zeitwache Pädagoge heute angesichts der immer höher steigenden Papierberge in unseren Bildungsinstitutionen. Wo bleibt das Leben? Wo bleibt der Mensch in den abstrakten Methoden und Produkten unserer Erziehungsstätten? Wo haben Empfindungen und Sinneserfahrungen, wo haben Gefühle und Einstellungen lebendigen Raum in unseren Schulen?

Unsere hochzivilisierte Gesellschaft fordert schematische Verhaltensmuster. Der wache Gebrauch unserer Sinne ist nicht mehr gefragt. Ja, vielleicht ist es sogar gefährlich, unsere Sinne differenziert zu gebrauchen angesichts von Umweltlärm, Luftverschmutzung, schulisch und beruflich verordnetem Bewegungsmangel? Würde etwa ein sensibilisierter Geschmacks- und Geruchssinn nicht nervtötend wirken bei den vielen Anlässen chemischer Umweltvergiftung? Wäre die geschmackliche Nivellierung der Lebensmittel- und Bekleidungsindustrie bei einem differenzierten Sinnesgebrauch nicht noch belastender?

Andererseits: Sind unsere Sinne nicht ohnehin erheblich überlastet in unserer modernen Lebenswelt? Unsere Ohren sind einer permanenten Berieselung und Geräuschkulisse ausgesetzt; unsere Augen können der Bilderflut der Fernseh-Video-Computer-Welt kaum noch standhalten; unsere Tast-, Geruchs- und Geschmackssinne sind durch eine Fülle von Umweltreizen ständig in Aktion und Abreaktion. Wozu also die Sinne noch mehr beanspruchen?

Der Pädagoge muß sich fragen, wie es um die Forderung steht, daß die Schule die junge Generation „sensibilisieren“ müsse für ihre Umwelt, daß sie der Ent-sinnlichung des Gebrauchs und Verbrauchens entgegenwirken müsse! Wie müßte ein Unterricht aussehen, der dem Verlust der Sinnlichkeit entgegenwirkt? Wir können aus alten Quellen schöpfen. Comenius hatte bereits im 16. Jahrhundert die pädagogische Maxime aufgestellt, daß die Schule in einer Einheit von Anschauung und Weltanschauung wirken müsse, daß sich das Kind seinen Stand in der Welt – sein Weltbild – durch den Weg über seine Sinne aneignen solle. Er forderte, „so viel als möglich die Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen ... Die Dinge müssen den Sinnen nahegebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl.“

Dieses Anliegen in unsere heutige Zeit übersetzt bedeutet beispielsweise:

Das Umweltphänomen „Wasser – Regen“ darf nicht „gelernt“ werden „über“ Fachinformationen, verbale Darstellungen und abstrakte Experimente zur Entstehung des Regens, den Wasserkreislauf und die physikalisch verbe-grifflichten Zustandsformen des Wassers, sondern: der Regen, das Wasser soll erlebt und erfahren werden. Schüler und Lehrer begegnen dem Regen konkret und gemeinsam.

Sie hören, sehen, fühlen, schmecken, riechen, tasten alles, was der Regen, was das Wasser „tut“ und bewirkt. Mit allen Sinnen, mit Gefühlen und Gedanken werden die Eigenschaften des Regen-Wassers erfahren. Ein Austausch findet statt zwischen dem sinnhaft erfahrenden „Selbst“ und dem „Gegen“-stand. Eine Erfahrung geschieht, die eigene Kenntnisse und die Einstellung zur Welt erweitert. Dieser sinnlich-besinnliche Umgang läßt Gefühle und Stimmungen gleichwertig wirken wie Gedanken und Wertungen. Langsam kann aus ihm sinnvolles Handeln erwachsen.

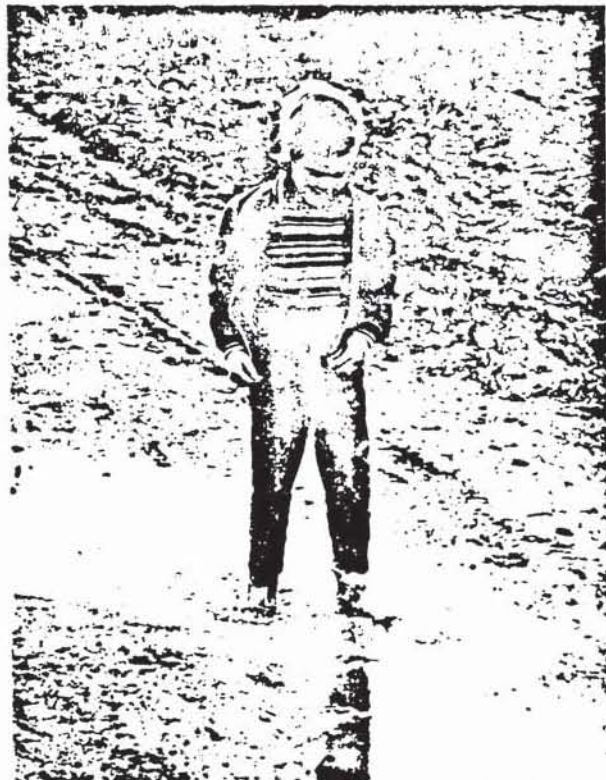


Foto: Franz Meltinger, Donaueschingen

„Wir sind seit Jahrhunderten bemüht, Erfahrung durch Kenntnis zu ersetzen. Und leben in einer Ersatzwelt, in der nichts anderes ersetzt wird als das Leben selbst“ (Kükelhaus). Der Pädagoge aber hat dem Leben zu dienen.

- Jeder Lehrer kann viel zur „Lebens-Erfahrung“ beitragen,
- wenn er die Enge fachinhaltlicher und schulorganisatorischer Stereotype verläßt,
 - wenn er in die Lehrplanexplikation sich selbst einbringt,
 - wenn er seine Schüler führt vom Be-greifen zum Begreifen, vom Hören zum Zugehören, vom Schmecken zum Geschmack, vom Be-fühlen zum Gefühl, vom Sehen zum Einsehen – also von der Sinnlichkeit zur Sinn-lichkeit.

M.-A. Bäuml-Roßnagl

Im Frühjahr 1909 gab der Leipziger Lehrerverein auf Vorschlag einer seiner Unterabteilungen und nach eingehenden Verhandlungen in einer Wochenversammlung folgendes Gesuch an die Schulbehörde ab:

„Gegenwärtig ist man überall in Deutschland bestrebt, den Unterrichtsbetrieb den vertieften pädagogischen Einsichten gemäß auszugestalten. Sowohl praktische Erfahrungen als auch wissenschaftliche Forschungen geben die Grundlage zu der Forderung, die natürliche geistige und körperliche Entwicklung des Kindes weit mehr als bisher zu berücksichtigen... Um eine ruhige, gesunde Entwicklung der Kinder zu sichern, ist Lesen und Schreiben aus dem Betriebe des ersten Unterrichtsjahres völlig zu entfernen, das Rechnen nur als Anschauungsform beizubehalten und die Stundenzahl auf zwölf zu ermäßigen. Zu fordern ist ein alle Geistes- und Körperkräfte dieser Entwicklungsstufe beschäftigender Gesamtunterricht im Freien und im Zimmer, der zugleich die spätere Schularbeit am besten vorbereitet...“

Unter Gesamtunterricht verstehen wir einen Unterricht, der im Gegensatz steht zu der heutigen Spaltung der täglichen Schularbeit in eine Anzahl meist äußerlich und innerlich von einander geschiedener Fächer. Er stellt sich dar als eine Konzentration um die Sacheinheit, die der Natur des Kindes der Unterstufe entsprechend eine konkrete, in der unmittelbaren Anschauung gegebene sein muß. Das, was bisher voneinander abgetrennten Systemen folgte, gliedert sich organisch ein, sei es als Hilfsmittel der Sachdurchdringung (Lesen, Rechnen), sei es als Mittel des Ausdrucks (Sprechen, Schreiben, Rechtschreibung, Gesang, Malen und Formen). Dadurch wird ein zielbewußtes, systematisches Aufbauen in den einzelnen Tätigkeitskategorien nicht ausgeschlossen, ja da, wo es in unbedingter Reinheit am ehesten erforderlich ist, wie im Rechnen, soll es in besonderem Maße erfolgen; aber — und das ist der Unterschied — es wird immer seinen Impuls, seinen Ausgangspunkt in der Sacheinheit suchen, wie es auch in sie zurückmünden wird. Auch in dem Falle, wo bestimmte Vorbereitungen zur Ausübung einer Teiltätigkeit erforderlich sind, so für das Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, bei manuellen Betätigungen etwa des dritten Schuljahres, wird Raum geschaffen werden müssen. Das alles bedeutet noch kein Durchbrechen oder gar Aufgeben des Prinzips des Gesamtunterrichts. Man darf den Begriff nur nicht so streng auffassen¹⁾. — ...

Den Stoff nimmt der Gesamtunterricht der Unterstufe aus der nächsten Umgebung des Kindes. Darin unterscheidet er sich in nichts von dem bisherigen Anschauungsunterricht. Doch, wie schon betont, wird nun die Stoffeinheit eine den gesamten täglichen Unterricht beherrschende. Bestimmte Einheits Themen, die den Interessen der Kinder angepaßt sind, und im großen ganzen einer räumlichen Erweiterung des Gesichtskreises folgen, bestimmen die stoffliche Folge. Innerhalb des Einheits Themas werden wir von selbst auf das Einzelnde und das mit ihm verknüpfte Erlebnis kommen. Nicht immer werden wir dabei über eine naive begriffliche Deutung hinausgekommen; der Zweck dieses und jenes Dinges im Gesamtkomplex, gewisse kausale Zusammenhänge, z. B. solche physikalischer und biologischer Natur können nicht genügend bloßgelegt oder auch nur geahnt werden. Ich möchte aus diesen Gründen die Betrachtungsweise, wie sie sich im ersten Unterricht ergibt, eine naive sinnliche nennen. Aber wir werden in unserer Betrachtungs- und Darstellungsweise immer zu den Elementen vorzudringen versuchen. Wir berücksichtigen die Form in der zwei- und dreidimensionalen Ausdehnung, die Lage und Richtung, Materialbeschaffenheit, das gesprochene und gesungene Wort, die Zahlverhältnisse, kausale Zusammenhänge, die emotionelle und im Zusammenhang damit die moralische Seite. Und von hier aus gliedern wir weiter, indem wir vordringen zu den Elementen der Form, den Grundformen; zu den Elementen des gesprochenen und gesungenen Wortes, dem Laut und Ton; zu den Konstanten der Zahlverhältnisse, der bestimmten Größe. Alles das wird sich ganz von selbst aus einer allseitigen Durchdringung des Stoffes zwanglos, ja einem Bedürfnis entsprechend ergeben. Stofflich werden wir da schließlich weniger Themen behandeln können als bisher; aber wir werden weit gründlicher arbeiten und Detailbetrachtungen und -ergebnisse erlangen, die der, der einen solchen auf äußerer und innerer Selbsttätigkeit gegründeten Unterricht noch nicht erteilt hat, kaum zu ahnen imstande ist. So wird der Unterricht trotz geringer Stoffeinheiten doch weitaus ergiebiger sein als ein bloßer, in eine Menge Fächer geteilter Wortunterricht. —

Der Gesamtunterricht wird das Kind weit mehr als bisher in Anspruch nehmen, nicht nur durch Verinnerlichung der Arbeit, wie sie durch Gründlichkeit und Wahrhaftigkeit erzielt wird, sondern auch, weil er die aufnehmenden und vor allem auch die darstellenden Kräfte in höherem Maße beansprucht und zur Entfaltung bringt. Durch die innere Einheit des gesamten Schaffens wird auch die Einheit des Bewußtseins angebahnt und der Trieb zur Arbeit gesteigert.

LEIPZIGER LEHRERVEREIN (Hs.): GESAMTUNTERRICHT im 1. und 2. Schuljahr.
Zugleich ein Bericht über die Leipziger Reformklassen.
Leipzig 1928⁶ (1941), S. 42-43

Nun ging's zur Kreisform: Der nahe Faden sollte mit Hilfe der Stäbchen in die schönste Rundung gelegt werden. Die Augentätigkeit dabei war eine feine Übung. Das Spiel löste sich auf mit Legen von allerhand Figuren (frei), wobei die Kinder unermüdet bei der Sache waren und ihre Phantasie spielen ließen; dann wurde der Faden um ein Stäbchen, zuletzt um zwei Stäbchen gewickelt (die Zwei als Ganzes).

So hatte die Durchführung der Aufgabe „Ball“ reichlich Arbeit gebracht. Diese in unmittelbarer Anlehnung an den kindlichen Spieltrieb war ganz sicher ausgegangen auf innere Erfassung des Dinges unter Hereinziehung ganz verschiedener Übungen, die wieder als Vorübungen zu späterer schwieriger Formauffassung gedacht waren. Der Hauptzweck sollte bleiben: Die Befreiung der kindlichen Glieder, die langsame Erziehung der Sinne, wie sie die Schule braucht. Die Arbeit im Klassenzimmer zeigte so recht den Übergang vom Haus zur Schule. Nichts Fremdes trat den Kindern entgegen, also versagte keins. Die Klasse gewöhnte sich zusammen, und als ein wichtiges Ergebnis konnte der Lehrer feststellen, daß die Jungen sich lösten. Wer etwas reden will, muß etwas erlebt haben. Hier lagen gleiche Erlebnisse vor, so schlug auch jedes Kinderwort ein. Der Lehrer half nur und lenkte die Aufmerksamkeit auf das im Augenblick Notwendige. Viel Fragen macht die Kinder von vornherein unfrei, zumal sie weder sich gegenseitig, noch den Lehrer im Anfang so recht verstehen. Viel Fragen ohne rechte gemeinsame Erlebnisgrundlage für die ganze Schülerchar führt zu geistiger Teilnahmslosigkeit, die sehr oft in eine rechte Bequemlichkeit sich auswächst. Die Aufgabe „Ball“ ist nicht das Ausschlaggebende, die sichere Durchführung allein soll wertvollen geistigen Gewinn garantieren und damit Schularbeit im eigentlichen Sinne sein. Nimmt man noch dazu, daß im Anfang des Schuljahres bei dem mangelnden Zusammenhalt der Glieder der Klasse die Ausgänge, wie nachgewiesen, sich nur auf die nächste Umgebung (Schulgarten, Hof, Schulhaus) erstrecken können, so wird der einsichtige Pädagog sich von der Behandlung eines so bekannten, liebgewordenen Dinges, wie der Ball ist, unter reichlicher Anwendung des Spieltriebs der Kleinen einen rechten Gewinn versprechen.

Noch einige weitere Beispiele möchten das Problem ergänzen. Der Kreisel. Kaum hatten die Kinder ihn gesehen und mit Kennerniene gemustert, erklang es: Das ist ein Storchkreisel. Sofort wurde eine Peitsche verlangt; ein Stoch wurde gegeben, ein Bindfaden wurde verlangt. Ein Knabe knüpfte den Faden fest. Man suchte einen Platz. Das Kreiseln begann. Die Klasse schaute ringsum zu und hatte Interesse an allem, besonders wenn ein Kind linksdändig sich betätigte. — Anregend war die Aufgabe, einen Kreisel aus einer Plastilinakugel zu gestalten. Der freie Versuch gab vielerlei Nachdenken und Probieren. Dann wurde eine Arbeitsmethode gefunden, und es glückte zur Freude der Kinder. Am anderen Tag lag unaufgefordert eine große Zahl Kreisel da, deren Vergleich ein lebhaftes Gespräch auslöste über Form, Farbe, Name. Kleine Sätze hierüber und deren Zusammenfassung wurden mühelos von allen Kindern geliefert, weil sie sich aus der Sache heraus ungefragt ergaben. Bei der Verwendung eines Faltblattes sollte die graphische Darstellung der Seitenansicht des Kreisels im Schnitt erfolgen. Vorübungen mit den Fingern sollten die Arbeit erleichtern, und die Ausführung machte den Kindern großen Spaß, noch mehr, da nach der selbständigen Arbeit die Mithilfe des Lehrers (Vor-machen vor der Klasse) auch den Ungeschickten zum Erfolg führte. Täglich lagen neue Kreisel auf dem Pult des Lehrers, und es wurde in aller Kürze von ihnen gesprochen. Eine hübsche Arbeit verlangte die Drahtform des Kreisels, die bei einer späteren Gelegenheit mit möglicher Sicherheit unter Angabe der Art der Arbeit ausgeführt wurde. Eine Kontrolle aus Anlaß einer zeichnerischen Darstellung des Kreisels bewies, daß diese Form schon ganz sicher erfaßt worden war. Solche Beweise muß der Lehrer haben, um auf einfacher und sicherer Grundlage weiterbauen zu können.



Quelle: Leipziger Lehrerverein (Hf.): Gesamtunterricht
im 1. und 2. Schuljahre.
Zugleich ein Bericht über die Leipziger
Reformulatur. Leipzig: Braunsche 1922³
(orig. 1914), S. 70-73 | S. 70-81

Am 10. Mai werden Maifäser beobachtet in der Klasse unter lebhafter Teilnahme. Das bekannte Verschen erklingt, man spricht vom „faulen und fleißigen“ Maifäser. Am Tulpenbeet fällt eine ganz kleine Tulpe auf. Der Holunder duftet so. Ein Gang an der Straße hin lenkt die Aufmerksamkeit auf die verschieden hohen Zäune. Die Beobachtungen werden rasch und sicher getan, die Antworten sind kurz und klar. In der Klasse Stäbchenlegen: der Zaun; Querleisten sind Wurfspeiler, Klebmittel ist Plastilina. Es erfolgen Zählübungen am Stäbchenzaun, zugleich als Zählprobe zur Statistik der Klasse.

Am 11. Mai gibt ein Holunderstrauch Anlaß zu Beobachtungen (Duft, Einzelblüte, Süßigkeit). Jedes Kind erhält einen Blütenbüschel. Ein Gang in die Schrebergärten läßt die verschiedenen Holunderarten erkennen. Man beobachtet ganz kleine Zäune zwischen den Beeten. Ein prächtiges Tulpenbeet wird entdeckt. In der Klasse werden Übungen im Erfassen der Richtung vorgenommen (Stäbchenzaun). Ein Stäbchen, senkrecht in der Luft gehalten, vor das Gesicht, auf die Bank, Zeichnung an die Wand, Handbewegung in der Luft, Zeichnung ins Buch. Daselbe wagerecht, schräglings, schrägrechts, zwei Stäbchen gegeneinander wie ein Dach, wie ein Hafen, wie ein Kreuz. Fehler. Diese Übungen befestigen das Richtungsempfinden und lehren, das innerlich Gefühlte oder klar Angesehene durch Zeichnung zum Ausdruck zu bringen. Zugleich Rechenübung mit der 2. Am 12. Mai steht das Tulpenbeet in vollster Blüte. Die Farbenstimmungen ergeben die Frage: Welche Farben sind nicht vertreten? Die Gestalt der Tulpen wird nachgemacht: Niederlauern, langer Hals, trumm dastehen, kerkengerade. Die Blätter sind die Arme. Eine Tulpe hat ein Blatt verloren. — Am 13. Mai geht's in Müllers Garten. Dort wird eine große Schaufel betrachtet, dann schaufeln sich die Kinder gegenseitig. Das zweite Unterthema: Die Schaufel. Dieser Gegenstand ist den Kindern vertraut, er ist in seiner Erscheinung einfach und eignet sich zur vollständigen Anschauung und Darstellung, gerade wegen seiner einfachen Konstruktion, denn das führt die Kinder zur klaren Auffassung.

Der Besuch bei der Schaufel gibt genug Erzählstoff. An der Wandtafel wird eine Schaufel gemeinsam gezeichnet (man muß sagen: gebaut). Eine gleiche Kinderzeichnung zeigt Begabungsunterschiede. Die Richtungsübungen vom 11. Mai kommen zur Anwendung. Am 15. Mai, einem Regentage, wird das Regenlied aus Reinetes Kinderliedern Grundlage des Unterrichtes.

Zusammenfassende Schlußbemerkungen über den voranstehenden Stoff.

1. Es ist durchaus notwendig, daß die Kinder wiederholt an ein und denselben Ort der Beobachtung geführt werden, denn erst dann werden ihnen die Veränderungen klar (Zeitfrage).

2. Die Kinder müssen gewöhnt werden, selbst anzugeben, was sie sehen. Wenn im Anfange auch dem Umfange nach geringe Äußerungen erfolgen, so steigert sich dies doch rasch zu befriedigendem Meinungsaustausch. Die Klasse wird angehalten, sofort auf das erzählende Kind zu hören.

3. Bei den Unterrichtsgängen müssen alle Kinder auf ihre Rechnung kommen, eine sorgfältige Auswahl des Beobachtungsstandpunktes ist Voraussetzung einer gewinnbringenden Betrachtung.

4. Es darf nur so lange bei den Dingen verweilt werden, als die Klasse aufnahmefähig bleibt. Zu viel und zu vielerlei ist unnütz.

5. Die Ergebnisse der Beobachtungen sind möglichst vielseitig zu bearbeiten, soweit sie für das Kind wertvoll sind.

6. Dargestellt wird nur zum Zwecke der Klärung der Anschauung und in dem Material, was zu dem Dinge paßt. (Kirsche aus Plastilina mit Kern und Stiel, Zahne aus Stoff mit Holzstod, Blätter ausschneiden, aber nicht Blume aus Ton, oder Schmetterling aus Plastilina.) Gegensatz zur Spielschule.

7. Zur Übung der Hand werden freie Darstellungsübungen eingeschoben (Erholung) in Formen, Ausschneiden, Stäbchen- und Gabelnlegen, Zeichnen. Die Kontrolle ergibt wertvolles Material zur Beurteilung der Kinder. Die Ergebnisse des planmäßigen Unterrichts lehren dabei immer wieder.

8. Sprechübungen ergeben sich aus dem Unterhaltungsstoff des Gesamtunterrichtes. Dabei tritt eine sich steigende Korrektur des mangelhaften Deutsch (Straßendeutsch, Provinzialismen) auf, so daß zuletzt die Kinder selbst sich gegenseitig korrigieren. In vielen Fällen gleichen diese Korrekturen den Übersetzungen aus einer Sprache in die andere. Die Kinder dürfen aber ja nicht ihren natürlichen Ausdruck verlieren. Mit dem reicheren Gedankeninhalt hebt sich auch der sprachliche Ausdruck (Stil).

9. Freie Erzählungen verbinden das Leben im Hause mit dem Schulleben. Die hierauf verwendete Zeit ist nicht verloren. Reichhaltige Statistik hierüber sollte noch vielmehr Material liefern zu dem schwierigen Thema: Von der Kindersprache. Die Niederschriften ergeben sichere Maßnahmen zur Bewertung der Kinder und ihrer Fortschritte.

10. Freie Aussprachen über die Dinge, entweder vor der Betrachtung als Gedanken, die sich die Kinder machen, oder bei den Dingen mit dem Ziel, sich erschöpfend auszusprechen oder hinterher, als Erinnerungen beschäftigen den Geist und geben den Kindern Anlaß, immer mit tätig zu sein. Die Arbeitsfreude steigert sich allgemein.

11. Die Kinderzeichnung ist eine wesentliche Stütze des ganzen Betriebes, wenn sie sich nicht bloß auf Nachahmung erstreckt. Durch sie kann kontrolliert werden, wie das Gesehene erfaßt und verwertet wird. Sammlung von Klassenarbeiten ergeben ganz deutliche Fortschritte.



Wir haben unsere Mutter gern.

Sachunterricht mit Schreibbewegungsvorübung:

Vater und Kinder gehen in die Arbeit. Nur die Mutter bleibt zu Hause. Sie hat aber auch zu Hause viel Arbeit. (Die Mutter muß kochen, waschen, stricken usw. Kinder erzählen von der Arbeit der Mutter.) Schon am Morgen hat sie viel Arbeit. (Sie muß die Kinder wecken, waschen, kämmen.) Zu essen wollen sie auch etwas haben. (Die Mutter kocht Kaffee.) Was es da alles zu tun gibt, wissen die Kinder. (Es muß Feuer gemacht, zuerst Holz geholt werden. Wasser wird zugefügt.) Während das Wasser kocht, gibt es was anderes zu tun. (Der Kaffee muß gemahlen werden.) Da kann auch die Rosa oder der Hans helfen. ...

Schreibmalen und Lesen:

Wir führen die Bewegung zuerst in der Luft, dann auf der Bank und zuletzt auf der Tafel aus. Auf fleißiges und leichtes Ausführen der Bewegung wird geachtet:



Das Wasser kocht, der Kaffee ist gemahlen. ...

In der Zwischenzeit ist aber die Rosa nicht faul gewesen. Es gab vieles zu tun, bevor der Kaffee getrunken werden konnte. Vieles mußte auf den Tisch gestellt werden. Wir schreiben uns auf, was auf den Tisch kommen soll. Wir wollen es doch alle wissen. — ...

Lesen und Schreibmalen:

Tuch Brötchen Milch
Tassen Butter Mus
Zucker

Die Wörter werden vom Lehrer auf die große Schultafel gedruckt, dann gelegt [Lesebrett] und von Kindern nachgemalt. ...

Übung:

Wer findet die Teile „en“ und „er“. Umringelt sie!
Wer findet dieses Brüdchen U, dann dieses M und zuletzt auch noch B?
Die gleichen Buchstaben werden erkannt und umringelt.

Rechnen mit Schreibmalen:

So hat Rosa die Tassen auf den Tisch gestellt:



Wem diese Tassen gehören, wollen wir hören! Eine der Mutter, eine dem Wolf, eine dem Rolf, eine dem Fritz, eine dem Heinz und eine der Rosa. (Aber der Vater braucht auch eine.) (Der Vater ist schon in die Arbeit gegangen.) ...

Neben die Tassen legt nun die Rosa auch gleich die Brötchen. Soviel sind im Brötchensäckchen! (Dies hängt die Mutter abends immer vor die Türe.) (Dann legt der Bäckerbub die Brötchen hinein.) Ja, hier ist das Säckchen! Seht, soviel Brötchen sind drinnen!



Zu jeder Tasse legt die Rosa soviel Brötchen: ...



Bildbetrachtung mit Einlernen von Reimen:

Die Kinder werden sicher zur Mutter auch etwas sagen, wenn sie ihr die Blumen geben. Ihr könnt euch vielleicht denken, was die kleine Rosa zur Mutter sagt! (Liebe Mutter, ich schenke dir rote Tulpen usw.) Sie hat auch ein Verslein eingelernt. Dies sagt sie nun auf. Hört!

Nichts hab' ich so lieb,
so lieb, wie dich, mein Mütterlein,
es müßte denn der liebe Gott
im Himmel droben sein. (Wird gelernt.)

Ja, und wer sitzt denn da so still auf der Mutter Schoß? Das ist gewiß das Nesthoderle? Wir kennen ihn schon, diesen Nesthoder. ...

Singen:

Dies wollen wir alle miteinander singen:



Hans Brückl: Unterrichtsstoffe

für den 2. Schulmonat.

Heimatkundlicher Anschauungsunterricht	a) Freier mündlicher Ausdruck b) Erzählungen, Gedichte, Sprüche c) Sprechtechnik	Spiele und Lieder	Formen, Stäbchenlegen, Falten	Malendes Zeichnen	Schreiben und Lesen	Rechnen
Zu Hause bei der Mutter. Spiel: Hänschen klein . . . Hänschens Hut, Verschiedene Hüte. Vom trübem. Kindlein, o sprich, warum liebet du dein Mutterlein so inniglich? Freude aus der Tierwelt: Hase, Hund. Ein Mauslein in der Falte. Hänschens Haus.	a) Gespräch zwischen Mutter u. Hänschen. Erlebnis und Arbeitsericht (s. Formos). Was die Mutter für die Kinder tut. b) Gebet für die Eltern. Was Hello alles kann. Die Sperlinge unter dem Hute. Zwei Hasenfüße. Kater von der Maus. c) S: Meine Mutter muß mir morgen Mehl- mus machen. Hinter Herumme Hase . . . im Auslaut: Hut, gut, geht, steht, lacht, weint.	Kinderrufe und Vo- gellaute. Hänschen klein . . . Hänschen spielt den Trompeter. Wanderlied: Komm wir wollen wan- dern! (Hap.) Hänschen in der Grube	Hut. Haus. Hase. Hund. Maus. Falten eines Pa- pierzuges.	Hase geht fort. Mutter vor dem Hause. Mimi mit dem Ball. Wie der Hase springt, sitzt, ein Männchen macht. Unser Hund. Hase.	Wortganze: Hase Hut Mutter Mimi Hase Hase Maus Hund Raum im Hof Ant am Ant Ei im Nest Sonne am Himmel Herstellen von gedanklichen Be- ziehungen zwischen den Einzel- wörtern, z. B. Sonne (scheint auf den) Ant (auf das) Haus (in das) Nest. Hase (und) Mutter (sind im) Hof Lesekastenarbeit: Verwandeln der Wörter durch Austausch einzelner Buchsta- ben, z. B. Hase-Haus Maus. Hut-Hund. Nest Ant - ist Umstellung der Sätze z. B. im Nest ist ein Ei, ist im Nest ein Ei, ein Ei ist im Nest	Auffassen. Zerlegen und Ueber- schau 1-10 und darüber. Handelndes und zeichnendes Gruppieren wie bisher. Auf- und Abbauen der Reihe. Reibungen mit Paaren, Doppel- paaren und Dreiergruppen. (Eier.) Zeichnende Gruppierung.
Daheim in Haus, Hof und Garten. Frau Sonne. Schattenspiele. Unterrichtsgang: Garten bzw. Park. Bäume und Sträucher. Das Nest am Ast. Ein Gewittersturm. Was der Sturm alles angerichtet hat. Ein Nest am Boden. Eier im Nest. Vom Ei.	a) Wohin die Sonne scheint. Welche Tiere die Sonne aufweckt. Was die Sonne zu ihnen sagt. Wo die Schläfer ruhen. Was die Sonne alles sieht. b) Die Sonnenstrahlen. Wenn die Sonn' mit hellem Schein . . . Morgengruß. — Morgengebet. — Das unzufriedene Baumlein. Kletterbüblein. — Knabe und Vogel- nest. — Kater vom Ei.	Bauer bind den Pu- del an! Frühlingemorgen: Der Gockelbald ist aufgewacht.	Wen die Sonnen- strahlen auf- wecken. Nest. Ei. (Auschnel- denf. Rechnen.) Vogel.	Sonne am Him- mel. Baum. Bäume im Wind. Ein geknickter Ast am Baum. Nest mit Kiern. Kletterbüblein.	Sonne Baum Verwandeln der Wörter durch Austausch einzelner Buchsta- ben, z. B. Hase-Haus Maus. Hut-Hund. Nest Ant - ist Umstellung der Sätze z. B. im Nest ist ein Ei, ist im Nest ein Ei, ein Ei ist im Nest	Wegnehmen durch Weglegen, Wegwischen und Wegstreichen. Kaufrechnen: Im Haisladen. Auslagewörter des Schirm- ladens. Ein- und Verkauf. Einordnen.
O da schöne Rosenzeit! Unsere Rosen im Schulgarten und in den Anlagen. Rosenzeit (Nase). Sinnesehung: Wie die Dinge riechen. Dornen stechen (Hand). Sinnesehung: Wie sich die Dinge anfühlen. Laßt die Blumen stehen! (Zaun.) Ein Gartenzaun wird gebaut. Ein Blumenstrauß.	a) Rosenzeit: Wie die verschiedenen Dinge riechen (Gegensätze). Wie sie sind. Wie sie sich anfühlen (Reihenbildung und Gegensätze). Was für Materialien und Werkzeuge der Zimmermann zum Zaun braucht. Was er mit den Werkzeugen tut. Erfahrungen und Arbeitserichte. Welche Blumen im Strauß sind. Wo die Blumen wachsen. Wem schenken wir die Blumen? b) Laßt die Blumen stehen . . . Sommer, Sommer kommt ins Land. Dornröschen. Strawelpeter. Heile, heile Segen! Mehrsachbildung (Rose, Rosen, Nase, Nasen usw.). Nim Anlaut: Nase, Nest. Zin Zaun, Zunge, Zange, Zeichnen. d und t im Auslaut: Hut, Hund, Hand.	Meine Blümlein ha- ben Darst. Dornröschen. Im Sommer, im Som- mer . . . Heile, heile Segen . . Fingerring.	Ausschneiden: Zaune. Werkzeug des Zimmermanns.	Rose. Rosenstrauch. Hand. Verschiedene Zaune. Werkzeuge zum Zaunbau. Illustration: Knabe und Röslein.	Rose Rosen Rosen am Zaun Rosen am Ast Mehrsachbildungen: Rose-Rosen Nase-Nasen Hase-Hasen (a) Selbständiges Finden eini- ger Aus- und Anlaute durch Pflüge deutlicher Aussprache: Hut-Ant-Nest (t) Rose-Nase-Nase (c) Hase-Haus-Haus (a) Mutter-Mimi-Haus (H) Abbau leichter Wörter, z. B. Rosen-Rose-Ros-RO-R Herausheben des jeweiligen End- lautes.	Anschluß des Rechnens an die Nachstoffe: Hänschen, Maus- chen, Hunde, Vögel, Nester, Eier, Rosen, Enten usw. (Dinge, Dinge, Dinge, Ding- zeichnen und Zeichensymbole.) Selbstbilden von Aufga- ben durch die Schüler. („Rechengeschichten.“)
Am Ententeich: (Beobachtungsgang.) Wie die Enten schwimmen, tauchen, fressen, geben. Die Ente. — Die jungen Entlein. Vom Schwimmen. Welche Dinge schwim- men und welche sinken. Von der Feder (Sinnesehung). Ein Fischlein in unserer Schüssel. Unser Laubfrosch.	a) Wie die jungen Entlein sind. (Anwen- dung auch in Hilfsgang). Was sie tun. Was die Enten fressen. Wie die Entenmutter für ihre Jungen sorgt. (Zusammenhängende Sätze). Mehrsachbildungen. b) Entchen so geh doch gerade! Die Heise des Entleins. — Froschkönig. c) U in Ufer, Hut, Mutter, gut.	Alle meine Entchen. Wenn wir fahren auf dem See.	Ente. Fisch. Kahn mit Ruder.	Ente. Entenmutter mit ihren Jungen. Schwimmende Entengruppe. Feder. Fisch.	Enten im Wasser Ente im Wasser Ente am Ufer Feder am Ufer im Wasser schwimmen Enten. am Ufer ist eine Ente.	

A. Eindruck

Der Herbst ist da

Stoffgebiete 1)	Lehrplangänge, gemeinsame Beobachtungen, Beobachtungsaufgaben
a) Im Garten: Viele Blumen („Morgenröte“, stern, Guck-durch-den-Zaun usw.). Reifes Gemüse (Wurzeln, Gurken, Bohnen, Kohls usw.). Reifes Obst (Fallobst, gepflücktes Obst). b) Kahle Getreidefelder, Getreidearten. c) Drachen über den Feldern. d) Buntes Herbstlaub. (Der „Maler Herbst“). e) Kartoffelernte: 1) Wir nehmen K. auf; 2) Der Kartoffelröder rattert über das Feld; 3) K. werden eingemietet. 4) Wir kellern K. ein.	a) Garten Wieviel Kerne hat ein Apfel? b) Stoppelfeld. – Lebt das Stoppelfeld? Lose Körner auf dem Felde (Getreidearten). c) Wir bauen einen Drachen. – Mein Drachen verunglückt. d) Wald: Herbstlaub, neue Knospen. e) Kartoffelfeld. – Früchte der K. – Kartoffelsorten: Gelbe und weiße K. – Wozu haben K. eine Schale? (Versuch: Geschälte und ungeschälte K. wiegen und hinlegen) – Im Kartoffelkeller.

B. Ausdruck

I. Sprachliche Erfassung der Umwelt

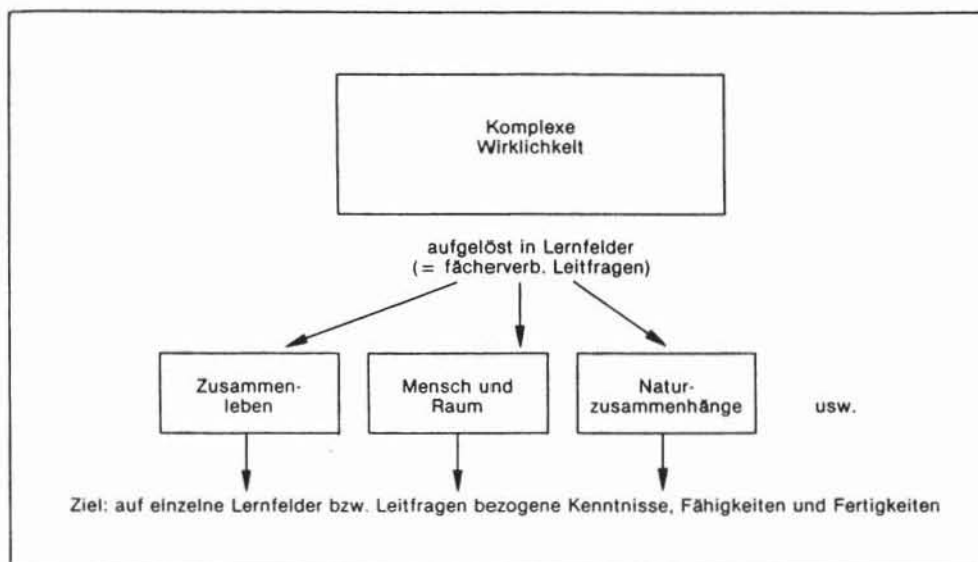
Darstellung durch			
Sprache			Schrift
Gedichte*/Märchen Erzählungen	Sprechreihen	Lesen	
a) E. Lorenzen: Die Ernte im Garten. R. Hennings: Wenn die Äpfel reifen. *F. Güll: Pflaumenschütteln. *Dieffenbach: Ein guter Mann. b) *K. Ferdinands: Mädchen im Stoppelfeld. c) *R. Büt: Drachensteigen. *R. Holst: Drachensteigen. F. Gansberg: Der Drachen steigt und stürzt ab. K. Behrens: Kalli Klauen mit seinem Drachen. d) *A. Holst: Kartoffelernte. Märchen vom guten Kartoffelkönig (Tellus-Lesebogen B 4/1954).	a) Wer pflückt einen Strauß? – Wo stehen die Blumen? (Neben der Laube, im Rasen...) – Wie Gurken sind. (Grün, gelbgrün, dick...) – Wohin der Apfel fällt. – Wo liegt die Birne? – Apfelsuppe, Apfelsuppe... b) Vgl. nachstehendes Unterrichtsbeispiel, Abs. V. B. f. c) Was der Drachen sieht. – Wo der Dr. steht. – Was alles fliegen kann. d) Wie das Blatt ist. (Grün, gelb, rot, braun usw.) – Wohin die Blätter fallen. – Was das Blatt liegt. – Was die Blätter tun. Sie fliegen, flattern, schweben, tanzen usw. (Ausdrucksge- winnung aus der unmittelbaren Beobachtung!) e) Vgl. Unterrichtsvorbereitung S. 71.	Die Lesestoffe werden als Lesetexte an der Wandtafel entworfen. Sie sind stets Ertrag des Sachunterrichts. Vgl. als Beispiel die Lesetexte in den Unterrichtsvorbereitungen S. 69 ff. – Übungen der fortschreitenden Lesetechnik. Beispiel: ein Apfel – viele Äpfel, eine Birne – viele Birnen. Analyse, z.B. A: Apfel, Ast, Arm...	Nachdrucken von Wörtern (bzw. Sätzen) von der Tafel. Anmerkung: Dazu liefern auch die „Sprechreihen“ eine brauchbare Arbeitsgrundlage. Ein Satz – z.B. „Das Blatt fällt in den Garten“ – steht vollständig an der Tafel. Aus den übrigen auf der Wandtafel verzeichneten Wörtern (Laube, Hecke, Dach, Hof usw.) bilden die Kinder weitere Sätze.

II. Zahlmäßige und räumliche Erfassung der Umwelt

Darstellung durch			
Zahl (Rechnen)			Form (Raumanschauung)
Systematisch fortschreit. Rechenstoff	Münzen/Maße/Gewichte	Übungsgebiete	
a)–e) Fortschreitender Rechenstoff nach dem eingeführten Rechenbuch.	c) Umgang mit dem Metermaß: Wir messen die Drachenschur. (Nur ganze Meter!) e) Zentner. (Vgl. S. 73)	a) Mutter legt Gurken ein. Wir sammeln Äpfel. Frau Petersen verkauft Birnen. e) Kartoffeln werden geerntet. – Kartoffelsäcke werden auf- und abgeladen. – Verkauf und Kauf von Kartoffeln. (Preise!)	a) Form der Gurke, des Apfels... c) Verschiedene Formen des Drachens. e) Kartoffeln sind langrund. (Vergleich mit der Kugel, dem Ball.)

III. Musische Erfassung der Umwelt

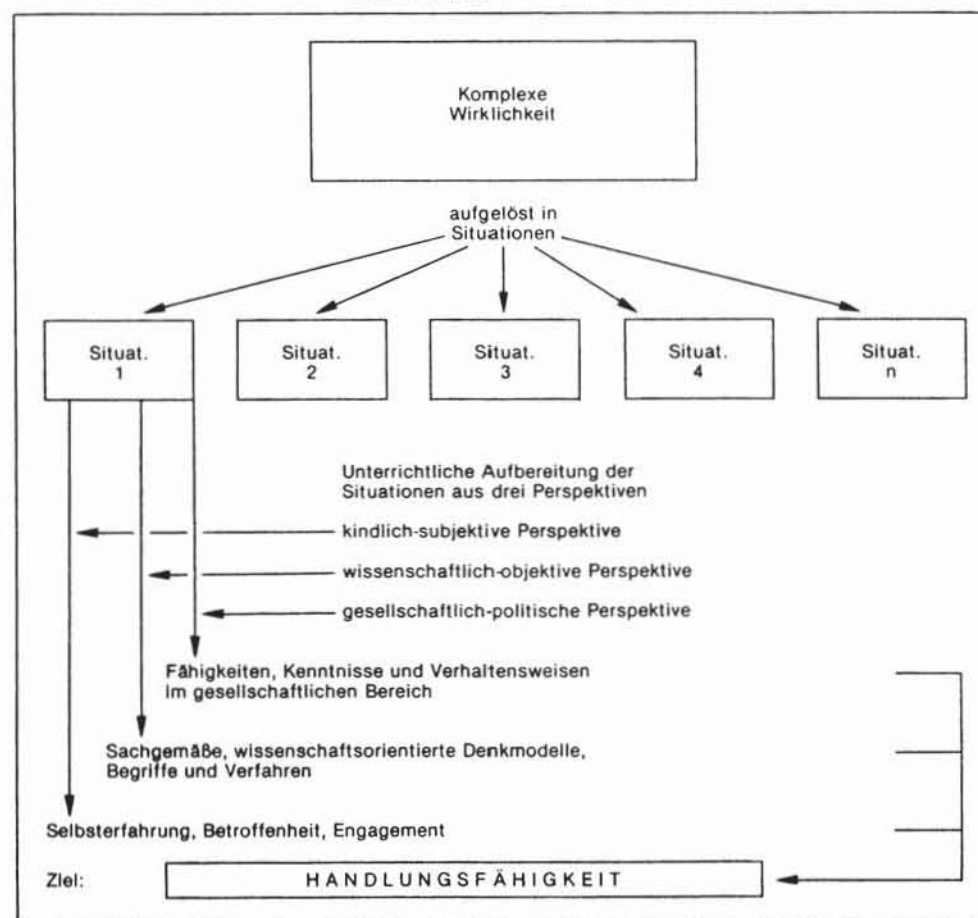
Darstellung durch			
Handbetätigung		Ton (Musik)	Körperbewegung
Zeichnen und Malen Ausschneiden und Falten	Formen, Basteln, Bauen		
a) Gesamtbild: Ein buntes Beet. (Auch Buntpapierarbeit.) Allerlei Gemüsesorten, Allerlei Obstsorten. Gesamtbild: Obsternte c) Gesamtbild: Drachensteigen. Verschiedene Drachen d) Bunte Blätter (Einzeldarstellung) Freies Gestalten: Bunte „Herbstfarben“ (auch als Wasserfarben!) in großen Farbklecken nebeneinander setzen. Buntpapier: Baum mit gelben Blättern. e) Gesamtbild: Auf dem Kartoffelfeld. Geräte bei der Kartoffelernte.	a) Fo: Gurken, Wurzeln, Bohnen, usw. Obstsorten. c) Hilfe beim Bau des Drachens: Papierstreifen schneiden, Knüpfen der Streifen. d) Bunte Herbstblätter (schöne Farben!) pressen und mit Papierstreifen auf einer Pappunterlage befestigen.	a) Spinnenlanger Hansel, In einem kleinen Stübchen, Holzäpfelchen (Lied und Spiel, S. 49) d) Der Wind, der weht (Lied und Spiel, S. 50) e) Feuerle; Feuerle, brenn! (Ebenda, S. 49)	a) Äpfel pflücken, auflesen. Baum schütteln. c) Laufen mit dem Drachen d) Wir toben im Laub: Eine Blätterschlacht. e) Säcke tragen.



In diesem didaktischen Modell stehen die im additiven Sachunterricht dominierenden wissenschaftlichen Aspekte also gleichgewichtig

neben zwei weiteren Perspektiven. Die Art und Weise des wissenschaftlichen Zugriffs ergibt

sich dabei aus der Sachstruktur des Unterrichtsgegenstandes, nicht aus einer fachwissenschaftlichen Systematik. Wissenschaft hat hier eine anwendungsbezogene Funktion; sie bestimmt nicht die Themen des Unterrichts, sondern ordnet sich ihnen unter.



2. Überlegungen zu einer offenen und integrativen Didaktik des Sachunterrichts

Wenn es richtig ist,

- daß die Didaktik des Sachunterrichts anderen Strukturgesetzen zu folgen hat als die monodische Wissenschaft,
- daß die Didaktik des Sachunterrichts einen Lernbegriff zugrunde legt, der nicht durch inhaltliche Anforderungen der fachdidaktisch verschlüsselten Einzelwissenschaften determiniert ist,
- daß Didaktik des Sachunterrichts die Vielfältigkeit der Lebenssituationen prinzipiell akzeptiert und nicht in einzelwissenschaftliche Teilaspekte isoliert,
- daß eine Didaktik des Sachunterrichts inhaltlich offen bleibt und
- daß eine Didaktik des Sachunterrichts als Ziel die eigene Veränderung ihrer selbst durch den von ihr selbst gewollten Kompetenzzuwachs impliziert,

dann ergeben sich für die Didaktik des Sachunterrichts wichtige Bezugspunkte

2.1 Das Prinzip der Beteiligung der Betroffenen

2.2 Das Prinzip der Integration von Inhalten in der Didaktik des Sachunterrichts

2.3 Das Prinzip der Offenheit

In dem Maße, in dem der "Kampf der geistigen Mächte" (Weniger) um die Inhalte des Sachunterrichts abnimmt, wird der Blick frei auf die tatsächlichen Aufgaben des Sachunterrichts, nämlich die je verschiedene Aufarbeitung konkreter Probleme in Lebenssituationen unterschiedlicher Lerngruppen. In dieser Offenheit lassen sich Kooperation und Kommunikation entfalten, kann ein am Individuum orientierter Lernbegriff erforscht und generalisiert werden und kann die pädagogische Kompetenz z.B. der Eltern gefördert werden. Diese Offenheit ist nun allerdings nicht so heterogen, daß z.B. Schulaufsichtsbeamte erschrecken müßten, denn sie wird durch mindestens drei Aspekte begrenzt:

- Sachunterricht in offener Form wird sich an inhaltlichen Vorschlägen orientieren, die aktuellen Lebenssituationen von Kindern oder deren Interessen entspringen. Diese für das Kind bedeutsamen Probleme und Interessen sind nicht so unzählig, sondern lassen sich auf bestimmte in der Gesellschaft anzutreffende Grundmuster und Lebens Elemente zurückführen. Bedeutsam ist nur, daß weder ihre Reihenfolge noch die Intensität der Auseinandersetzung mit ihnen vorgeschrieben wird, sondern der jeweiligen Gruppe die Entscheidung darüber überlassen bleibt.
- Es wird auch in der Auseinandersetzung der vielen Lerngruppen mit ihren spezifischen Lebensproblemen (die - wie eben gesagt - durchaus auf bestimmte Grundtypen reduzierbar sind) die Verwendung bestimmter Verfahren, die in den Fachwissenschaften ihren Platz haben, notwendig werden.

Auch diese Verfahren sind für den Komplex "kindliche Lebenssituation" nicht unzählbar, sondern sie werden im einzelwissenschaftlichen Kontext ja auch in den gegenwärtig vorhandenen Lehrplänen schon genannt. Sie bekommen in einem offenen Curriculum allerdings einen auch für Kinder einsehbaren Stellenwert aus dem situativen Kontext, in dem sie benötigt werden.

- Auch hinsichtlich der Zielsetzungen, mit denen diese für die Lerngruppe wichtigen Probleme abgehandelt werden sollen, gibt es kein unerschöpfliches Reservoir an Möglichkeiten, was als Argument gegen die offene Didaktik verwendet werden könnte. Sondern die an dieser Stelle vielleicht zu bemängelnde diffuse Unverbindlichkeit wird allerdings dadurch wieder aufgehoben, daß es für den Menschen am Ende des 20. Jahrhunderts gar nicht mehr so viele Möglichkeiten der Weltdeutung und -bewältigung gibt, dadurch daß die globale Gesamtsituation von vornherein eine Reihe von Arten zu leben (Lebensarten) ausschließt, es sei denn, man wollte die Selbstvernichtung.

Wenn diese Form der Offenheit für die Didaktik des Sachunterrichts akzeptiert werden könnte, wäre das Auswahlproblem hinsichtlich der Inhalte gelöst und die Frage nach der Bedeutung eines Problems für die Betroffenen käme als regulatives Element in die Diskussion, an der dann alle Betroffenen sich beteiligen können und aus der heraus sich die Struktur einer Didaktik des Sachunterrichts legitimieren könnte.

ZIECHMANN J. im LAUTERBACH, R. / MARQUARDT, R. / BOLSCHO, D. [Hg.]:
Lehrerbildung Sachunterricht. Frankfurt 1983, S. 214 ff.

.. Kind und Sache: deutend-sinnsuchend

Das Grundschulkind begegnet den Dingen seiner Umwelt deutend und sinnsuchend – der Grundschul-Sachunterricht soll deshalb den anthropologischen Bedeutungszusammenhang der Sachen für das Kind aufzeigen.

„Unterrichtsinhalte und Situationen fordern immer wieder wertende Stellungnahmen und Entscheidungen heraus... Wertung, Einstellungen und Haltungen werden dem Kind im konkreten Fall verständlich.“
(Bayer. Lehrplan 1981) (Siehe Abb. 6)

Kinder „erklären“ viele Dinge, indem sie deren *Gebrauch oder Funktion in alltäglichen Lebenssituationen* beschreiben, wie z.B. das Wasser ist zum Trinken (Waschen, Spielen...) da. Sie fragen aber auch über den Alltagszweck der Dinge hinaus. „Kinder lernen mit zunehmendem Alter Erfahrungen, die sie in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen machen, aufeinander zu beziehen. Hierzu betreiben sie eine Phänomenologie der Wirklichkeit, die nach dem Wesen von belebter Natur, nach *Sinn und Bedeutung der Dinge* und Ereignisse fragt: „Wozu ist das gut? Welchen Sinn hat das? Warum ist das geschehen? Häufig treten diese Fragen mit der für Kinder charakteristischen Bereitschaft zu verantwortlichem Umgang mit den Dingen und Mitmenschen auf.“ (13) Das kindliche Handeln und Denken hat natürlicherweise eine „Tendenz zum Sinn hin“; beziehungslos dargebotene Sachinformation werden der kindlichen Sinnsuche nicht gerecht.

„Fächerübergreifende Sinn Ganzheiten“ (Soostmeyer) aus der Lebenswelt des Kindes sind deshalb als inhaltliche Lernsituationen des Sachunterrichts auszuwählen. Der Lehrer darf nicht nur sachkundiger Informator sein, er muß auch – will er das Kind in seiner personalen Ganzheit ernstnehmen – „Kunde“ geben von *Bedeutungen und Sinnzusammenhängen der Sachverhalte*. *Anthropomorph-animistische Denk- und Sprechweisen sind als „leibgebundene Erkenntnisformen nur allmählich in sach-fachliche Erklärungen überzuführen* (vgl. Grafik/Fisch mit „menschenwürdiger Wohnung“ (14). Grundsätzlich wird der Sachunterricht der sinnsuchenden Sacherkundung des Kindes gerecht durch

- kindeigene Deutung und individuelle Sinnbestimmung von Sachen
- ordnenden, fürsorglichen, sinnvollen „Sachumgang“
- sachgemäße und kindbedeutsame Klärung von Sachverhalten in lebensweltlichen Sinn Ganzheiten

BÄUML-ROBNAGL, M.-H.: Kind und Sache
als „Sache“ des Grundschul-Sachunterrichts.
in: Bl.f. LEB 1985, H. 12, S. 444 ff

46

Kind und Sache: erlebnisbezogen-ganzheitlich

Das Grundschulkind erlebt die Dinge seiner Umwelt ganzheitlich – der Grundschul-Sachunterricht soll alle Sinne des Kindes ansprechen und die ganzheitlich-emotionale Sachbegegnung gleichwerten mit der sachlich-kognitiven Sachauseinandersetzung.

„Die Grundschule berücksichtigt das dem Kind dieser Altersstufe eigene, zunächst nicht nach Schulfächern gegliederte Erfahren seiner Umwelt sowie sein Ausdrucks- und Bewegungsbedürfnis... Es ist jedoch zu beachten, daß Wissen und Erkenntnisse stets in engem Zusammenhang mit Gefühlen und Einstellungen, Inhalte im Zusammenhang mit Arbeitsweisen erworben werden.“ (Siehe Abbildung 5)
(Bayer. Lehrplan 1981)

Kinder erleben und erfahren sich und die Dinge ihrer Lebenswelt ganzheitlich. Sie registrieren die Dinge und Ereignisse ihrer Umwelt nicht „rein objektiv“: So wird das Wasser beim Duschen nicht nur in seiner Reinigungsfunktion „registriert“ oder beim

Regnen in seiner physikalischen Eigenschaft „naß“ erfahren (vgl. Grafik). Der multisensorische Kontext, *Stimmung, Deutung und Bedeutung* sind neben der *sachlichen Gegenständlichkeit* entscheidend für Dingerfahrung und Sacheinschätzung. Das erfordert eine enge sachunterrichtliche Korrelation von Gefühlen, Einstellungen, Wissen und Einsichtsgewinnung (11). „Gerade für Kinder gilt, daß die Umwelt für sie ein „persönlich bedeutsames Ganzes“ ist, das ihnen als „Gegenpol“ und „Mitspieler“ ihres Daseins, als „Aktualfeld“ und „Lebensfeld“ ihres Tuns und Handelns erscheint... So wird die Schule immer im Sinne ihres Bildungsauftrages zu entscheiden haben, welche Umwelt erlebnisse des Kindes dem Unterricht zugrunde zu legen sind.“ (12) *Kindliche Erlebnisse* mit der dinglichen Umwelt sind deshalb in einem *sinnvollen Unterricht* an und über Sachen aufzuschließen durch

- ganzheitliche, multisensorische Sachbegegnung
- sach- und fächerübergreifende „Sach“-erklärungen und -deutungen
- Gefühl-und-Denken-anregende Sacherkundung

J. H. Pestalozzi: Die Abendstunde eines Einsiedlers.

47

in: Kleine Schriften zur Vollerziehung
und Menschenbildung.

Klinkhardt: Bad der Brunn 1964³ (ov. j. 780)
S. 5-6

Mensch, forschest du in dieser Ordnung der Natur nach Wahrheit, so findest du sie, wie du sie brauchest, für deinen Standpunkt und für deine Laufbahn.

So wie sie dir Bedürfnis deiner Ruhe und deines Friedens ist, Mensch, so wie sie dir in deinen nächsten Angelegenheiten sicherer Leitstern, so wie sie Stütze ist auf der dein Leben ruhet, so ist sie dir Segen.

Du kannst auf dieser Laufbahn nicht alle Wahrheit brauchen.

Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit richten.

Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruhet auf dem festen Grund der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten.

Diese Menschenweisheit, die sich durch die Bedürfnisse unserer Lage enthüllt, stärkt und bildet unsere Wirkungskraft, und die Geistesrichtung, die sie hervorbringt, ist einfach und fest hipsehend, sie ist von der ganzen Kraft der in ihren Realverbindungen feststehenden Naturlagen der Gegenstände gebildet, und daher zu jeder Seite der Wahrheit lenksam.

Kraft und Gefühl und sichere Anwendung ist ihr Ausdruck.

Erhabene Bahn der Natur, die Wahrheit, zu der du fährst, ist Kraft und Tat, Bildung, Füllung und Stimmung des ganzen Wesens der Menschheit.

Zwar, du bildest den Menschen nicht im schnellen, schimmernden Wuchs, und dein Sohn, o Natur, ist beschränkt; seine Rede ist Ausdruck und Folge vollendeter Sacherkenntnis.

Aber wenn die Menschen dem Gange deiner Ordnung voreilen, so zerstören sie in sich selbst ihre innere Kraft und lösen die Ruhe und das Gleichgewicht ihres Wesens in ihrem Innersten auf.

Sie tun dieses, wenn sie, eher als sie durch Realkennntnis wirklicher Gegenstände ihren Geist zur Wahrheit und Weisheit lenksam gebildet haben, sich in das tausendfache Gewirr von Wortlehren und Meinungen hineinwagen und Schall und Rede und Wort anstatt Wahrheit aus Realgegenständen zur Grundlage ihrer Geistesrichtung und zur ersten Bildung ihrer Kräfte machen.

Diese künstliche Bahn der Schule, die allenthalben die Ordnung der Worte der freien, wartenden, langsamen Natur verdrängt, bildet den Menschen zu künstlichem Schimmer, der den Mangel innerer Naturkraft bedeckt und Zeiten wie unser Jahrhundert befriedigt.

Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur, in dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf diese Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre.

Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Übung Stärke erlangt hat, und fürchte dich vor Härte und Anstrengung! ...

Das zerstreute Gewirr des Vielwissens ist ebensowenig die Bahn der Natur.

Der Mensch, der mit leichtem Flug jedes Wissen umflattert und nicht durch stille, feste Anwendung seine Erkenntnis stärkt, auch dieser verliert die Bahn der Natur, den festen, heitern, aufmerksamen Blick, das ruhige, stille, wahrer Freuden empfängliche Wahrheitsgefühl.

Schwankend wird der Gang der Männer, die im Wirrwarr ihres Vielwissens zwar viel Rednerei finden, ihr aber den stillen Sinn reiner Menschenweisheit aufopfern. Beim Lärmgeräusch ihres Stolzes wirst du nahe um sie, in den Verhältnissen, in denen die Kraft des gesegneten Weisen hell strahlet, leere Öden und Dunkelheit finden.

Bildung der Menschen zur Wahrheit, du bist Bildung ihres Wesens und ihrer Natur zu beruhigender Weisheit.

Elementar-Unterricht.

Der Unterricht in den Elementen der menschlichen Erkenntnisse und Geschicklichkeiten, oder in dem, was zum Fundament der Menschen- und Berufs-Bildung gehört, mit besonderer Hinsicht auf Erweckung, Entfaltung und Bildung der kindlichen Anlagen und Kräfte, heißt Elementar-Unterricht. Wir unterscheiden also hier, wie bei dem Unterricht überhaupt, Elementar-Unterrichts-Gegenstand (Stoff) und Methode (Form) des Elementar-Unterrichts.

Anmerk. 1. Das Elementarische besteht also nicht auf die Methode allein, sondern auf beides zugleich, auf das — was und wie im Kinderunterricht gelehrt werden soll.

Anmerk. 2. Ferner setzen wir damit voraus, daß mehrere Gegenstände des Wissens und des Könnens in einem gewissen Ersten ihre Grundlage und ihr gemeinschaftliches Element haben, von welchem aus sich dann erst die bestimmten Wissenschaften und Künste auscheiden. Mit diesen gemeinschaftlichen Elementen und dann späterhin mit den besondern — der notwendigen Gegenstände des Wissens und Könnens hat es der Elementar-Unterricht zu thun.

Anmerk. 3. Eben so setzen wir im Menschen einen gewissen Elementar-Zustand voraus, von welchem jede Thätigkeit ausgeht, und von wo aus sich dann auch die einzelnen Kräfte nach ihren besonderen Wirkungen scheiden und ausbreiten. Will man von Elementarkräften reden, so gestehen wir, daß wir keine andere annehmen, als folgende drei:

- 1) die Bewegungskraft, oder die Elementarkraft der körperlichen Thätigkeit überhaupt. An sie hält sich vornehmlich die Gymnastik, und sucht dem Körper die möglichste größte Thätigkeit und Brauchbarkeit für höhere Zwecke zu geben;
- 2) die Anschauungskraft, oder die Elementarkraft des Aufnehmens und Auffassens. Sie wirkt nach außen und nach innen, und wird hiemit die bedingende

Kraft für alle geistige Thätigkeit, von welcher Art sie sei;

3) die Sprach- (oder wenn man will, Ton-) Kraft oder die Elementarkraft der Mittheilung. Indem die Anschauungskraft das Äußere zum Innern macht, so macht die Sprachkraft das Innere zum Äußeren. Auf ihre Wirkung gründet sich vornehmlich die Brauchbarkeit des Menschen für das gesellige Leben. Sie steht mit der Anschauungskraft in wechselseitiger Wechselwirkung. Werden diese beiden Kräfte in ihrem gegenseitigen Verhältnis zu einander geübt und gebildet, so erhält dadurch die gesamte formale Geistesbildung ihre sichere Grundlage.

a) Gegenstände des Unterrichtes auf der ersten Elementarstufe.

Auf der ersten Elementarstufe hat der Lehrer seine Schüler richtig anschauen und bemerken, sprechen, und die zum Bilden gehörige Gliedmaßen gebrauchen zu lehren. Der gesamte Unterricht begreift

- 1) den Unterricht im richtigen Auffassen dessen, was im Raume vorhanden ist. Das Kind soll die sichtbaren Gegenstände, welche Natur und Kunst darbieten, nach Farbe, Form, Menge, Zusammenhang der Theile —, die hörbaren nach Verschiedenheit des Tons unterscheiden lernen. (Auch die Übung der übrigen untergeordneten Sinne — des Gefühls, des Geschmacks und Geruchs darf nicht ganz vernachlässigt werden.) Es ist natürlich, daß von den nächsten Gegenständen ausgegangen wird.

2) begreift der erste Elementarunterricht den Unterricht über die nächsten, natürlichen Verhältnisse des Lebens. Die Welt, welche sich dem Kinde zunächst eröffnet, ist die Kinderwelt, die häusliche und die Welt der nächsten Gewerbsthätigkeit. In diese Verhältnisse hat der Lehrer seine Schüler zunächst einzuführen. Das Mittel, um das, was den äußeren Sinnen nicht unmittelbar vorgeführt werden kann, lebendig vor die Seele der Kinder zu bringen, ist die Erzählung. Diese erzählende (historische) Darstellung dient dazu,

- 3) dem Kinde die Sprache seines eigenen Gewürths verständlich zu machen, und seinen Blick auf das, was in ihm selbst vorgeht, hinzuleiten. Der Lehrer erweckt auf diese Weise den moralischen Sinn, und gründet den religiösen Glauben.
- 4) Der Elementarunterricht übt ferner die Organe des Sprachvermögens, und giebt den ersten Sprachvorrath. Alles Angesehene wird mit dem Wort genau bezeichnet; von allem, was das Kind thun soll, oder gethan hat, giebt es wortlich genaue Rechenschaft. Weiter gehört hieher der Unterricht im Lesen.
- 5) Der erste Elementarunterricht übt die Hand, giebt die ersten Anfangsgründe im Bilden der Formen, und bereitet den eigentlichen Schreib- und Zeichnungs-Unterricht vor, indem die Kinder im Bilden von Linien, Winkeln und Figuren geübt werden.

Thelle der Methode.

In der Methode unterscheiden wir

- 1) den Lehrgang, oder die Anordnung des Unterrichtsstoffs theils im Ganzen, theils in Hinsicht auf jedes einzelne Lehrfach, nach einer festgesetzten, elementarischen Reihenfolge;
- 2) die Lehrform, oder die Art des Vortrags, den der Lehrer zur Entwicklung seines Gegenstandes gebraucht;
- 3) den Lehrton, oder das auf persönliche Eigenschaften sich gründende Benehmen des Lehrers, wodurch er seinem Vortrag das gehörige Leben und Interesse giebt, und endlich

4 Haupt-Lehrformen.

Entweder nemlich

- 1) spricht und zeigt man dem Schüler die Sache vor, läßt ihn das Vorgesprochene nachsprechen und das Vorgezeigte wieder nachzeigen; — wir nennen diese Manier die Manier des Vorsprechens und Vorzeigens; oder
- 2) man läßt den Schüler die Sache selbst suchen, bilden, zusammensetzen; — wir nennen diese Manier die construirende oder heuristische; oder
- 3) man sucht durch planmäßig geordnete Fragen die Wahrheit zu entwickeln; katechetische Manier; oder endlich
- 4) man läßt den Schüler bloß Zuhörer seyn; akroamatische Lehrform.

156.

a.) Lehrform des Vorsprechens und Vorzeigens.

Der erste Unterricht kann nur geben; man muß vor allem den Sinnen vorführen, was angeschaut und empfunden werden soll, ehe man von innen heraus etwas entwickeln kann. Zugleich muß das Kind Sprache erhalten, um alles, was es sieht, denkt und thut, genau mit Worten bezeichnen zu können. Beides zusammen genommen, klare Anschauung und richtiges Benennen des Angesehenen, giebt richtige Einsicht in die Sache, und macht den Eindruck fest und stark. Der Lehrer muß zuerst vorzeigen und . . .

Bei der Behandlung jedes Pensums lassen sich folgende Operationen unterscheiden:

- a.) das Finden, Anschauen, Darstellen;
- b.) das Einprägen, Ueben, und
- c.) das freie Anwenden des Geübten.

Bei Gegenständen des Wissens ist das Erste eine Sache des Anschauungs- (Auffassungs-) Vermögens, das Zweite eine Sache des Gedächtnisses, das Dritte — eine Sache des Verstandes.

a.) Dem Kinde wird entweder die Sache oder ihr Anschauungsmittel gegeben und vom Lehrer aufgestellt, oder es muß die Sache oder ihr Anschauungsmittel selbst finden und darstellen. Man vergleiche z. B. die Anschauungslehre der Zahlverhältnisse nach der Einheitszabelle mit der Schmid'schen Zahlenlehre, so ist der Unterschied klar. Daß die zweite Manier, wo es angeht, der ersteren vorzuziehen sey, ist unbestritten, weil dadurch die Selbstthätigkeit des Kindes gleich anfangs geweckt, und dasselbe zum Selbstthun und Selbstbilden gezwungen wird.

b.) Die Sache ist gefunden, dargestellt, ergriffen, aber sie ist leicht wieder verlierbar, die Wahrheit ist noch nicht festgewurzelt in der Seele, noch nicht nach allen ihren Beziehungen durchgeführt, die Kraft ist ihrer noch nicht zu einem freien Gebrauche mächtig. Jene Wahrheit muß daher eingeprägt und in geordneten Uebungen durchgeführt werden. Hierzu sind bestimmte Formen und stehende Anschauungsmittel nöthig; an welchen sich der Gegenstand in allen seinen Beziehungen entwickeln läßt.

...



Quelle: F. A. W. Diesterweg: *Sämtliche Werke*.
hg. v. Deiters H. u. a. / Berlin: Volk u. Wissen 1954
S. 236/244/247/248 (orig. ca 1830)



DAS PRINZIP DES ELEMENTARUNTERRICHTS

Aus einem Vortrage, in dem Berlinischen Schullehrervereine¹¹ gehalten

Der oberste und allgemeinste formale Grundsatz des Unterrichts überhaupt – *Naturgemäßheit* – bildet sich für den Elementarunterricht in den Grundsatz der *Anschaulichkeit* desselben um, oder dieser ist die Anwendung jenes auf den Elementarunterricht.

Anschaulich unterrichtet zu werden verlangt die Natur des Kindes von dem Erwachen seines Selbstbewußtseins an bis zum Austritt aus der Elementarschule. In dieser ganzen Periode ist seine Aufmerksamkeit besonders auf das einzelne hingelenkt; es will die Erscheinungen, Beschaffenheiten, Eigenschaften der Dinge kennenlernen; es will leben, wahrnehmen, empfinden, handeln, seine Kräfte üben, nicht aber im Schulsinne des Wortes lernen, nicht sich mit Worten, sondern mit Sachen beschäftigen, nicht abgezogene Regeln, Allgemeinsätze auffassen, nicht in Abstraktes eingehen, sondern von dem allen das Gegenteil. Wer unter Kindern, Knaben und Mädchen gelebt hat, weiß dieses, und wer jenes nicht getan hat, weiß es doch aus seiner eigenen Jugend. Schon darum allein soll auch der Unterricht dem Prinzip der Anschaulichkeit huldigen. Denn die Natur des Geistes verlangt es also.

Mögen diejenigen, welche das *Denken* im engeren Sinne des Wortes als das Ziel der intellektuellen Bildung erkannt haben, bei der Forderung eines durchweg anschaulichen Unterrichts in den ersten sechs Schuljahren außer Sorgen sein! Sie sollten sich vielmehr freuen über die Anwendung unseres Grundsatzes, wenn sie nur erst allgemein wäre! Denn das Denken des Kindes ist Auffassen des einzelnen, Behalten und Anwenden desselben, und das spätere Denken in *Begriffen* entwickelt sich mit Notwendigkeit ganz von selbst aus dem Denken des einzelnen. In der einzelnen Anschauung liegt der Begriff, unter welchen sie gefaßt werden kann, schon verborgen, und der später sich entwickelnde Verstand bemächtigt sich des Gemeinsamen in den Anschauungen und bildet durch die Funktionen des Abstrahierens und Reflektierens die Begriffe. Das eigentliche Denken erbaut sich daher auf dem Boden der Anschauung von selbst auf.

• • • Die Elementarschule hat daher durch einen allseitigen Anschauungsunterricht ihre Aufgabe gelöst, und sie übergibt den also gebildeten Schüler entweder dem Leben, in welchem er sich seine Begriffe und Regeln schon bilden wird, oder der höheren Schule, welche gemäß dem Alter der Schüler die Anleitung zum abstrakten Denken gibt. Diese könnte man daher die Schule des Denkens, die Elementarschule die Schule der Anschauung nennen. Jene kann sich glücklich schätzen, wenn diese ihrer Bestimmung getreu dem Knaben überall zu lebendigen, unmittelbaren Anschauungen verholfen hat. Denn alsdann ist die Basis festgelegt, auf der sie ihr abstraktes Gebäude sicher aufführen kann. Hat aber die Elementarschule, ihre Aufgabe mißkennend, in das Geschäft des Gymnasiums oder einer andern höheren Schule übergriffen und das Gedächtnis des Schülers mit abstrakten Begriffen und unverstandenen Lehrformeln vollgestopft, so tritt der Schüler schlecht vorbereitet in die höhere Schule; seine Sinne sind stumpf geblieben, der Geist ist verdummt. • • •

Gemäß der Entwicklung des Geistes soll der Unterricht dem Gesetze der stetigen Stufenfolge huldigen, also den Anschauungsunterricht allmählich auf die Stufe des Denkens erheben und die Begriffe stets auf die gewonnenen Anschauungen beziehen. Für uns Elementarlehrer entsteht aber die wichtige Aufgabe, unsern Geist selbst mit einer Fülle lebendiger Anschauungen zu befruchten, um unsere Kinder zu anschaulichem Lernen anleiten zu können. Natürlich werden wir auch, wo möglich, in das Reich des eigentlichen Denkens hinaufsteigen, um auch in dieser Beziehung dem Leben und dem höheren Schulunterricht vorarbeiten zu können. Alles leeren Schulkrams, aller abstrakten Regeln und jedweden hohlen Wortwerks haben wir uns aber ein für allemal zu entschlagen. Denn nur so bringen wir lebendiges Wissen in unsern Geist und Leben in unsere Schulen und geben unsern Schülern Bildung für das Leben. • • •

§1. Das allgemeinste, durchgreifende Gesetz für jeden Elementarunterricht ist das Gesetz der *Anschaulichkeit des Unterrichts*, und die vorherrschende *Lehrform* ist die des *Frageunterrichts*.

Das Gesetz der Anschaulichkeit verlangt, daß den Schülern aus der äußeren Welt, so viel als nur immer möglich ist, wirklich vorgezeigt und vorgeführt, daß sie überall an ihre eigenen Erfahrungen erinnert, das Neue an dieselben angeknüpft werde, daß sie ihr eigenes inneres Leben zu betrachten anfangen und sich desselben, des geistigen als des wesentlichsten, eigentlichsten Menschenlebens, immer klarer und vollständiger bewußt und daß alle geistigen Wahrheiten an die Beobachtungen des innern Lebens angereiht und durch dieselben erläutert werden. Je jünger die Kinder sind, um so notwendiger ist ein ganz anschaulicher Unterricht:

Auf diesen Tatsachen nun beruht der eigentümliche *Bildungswert der Heimatkunde*. Sie ist — um es mit einem Worte zu sagen — das bisher eindrucksvollste Beispiel einer Überwindung der abstrakten Fächertrennung. Die schroffe Absonderung der Wissenschaften voneinander, mag sie auf der Zerschneidung der Objektwelt oder auf der rein logischen Isolierung der Methoden beruhen, die leblose Systematik des Wissens wird hier aufgehoben. Und zwar wird sie aufgehoben durch Wiederherstellung des organischen Zusammenhangs der Erkenntnisgegenstände, den die Anatomie eines bloß begrifflichen Interesses zerschnitten hat. Schon darin liegt ein Bildungswert, da echte Bildung immer auf Totalität und Verknüpfung des geistigen Lebens gerichtet ist. Freilich kann diese Ganzheit auch in anderen Wissenschaftsgebieten als gerade in der Heimatkunde zutage treten. Die Heimatkunde aber besitzt insofern noch einen darüber hinaus gesteigerten Bildungswert, als der Mittelpunkt, um den herum sie alle ihre Wissensstoffe lagert, der jeweils fragende Mensch selber in der Totalität seiner Natur- und Geistesbeziehungen ist. Auf ihn ist hier das Wissen gleichsam zugespitzt. Es ist daher nicht zu verwundern, daß es auf ihn mit einer besonders formenden Kraft zurückwirkt; denn alles Wissen ist hier schon im voraus auf den Menschen als Lebensmitte hin komponiert und selbst so zubereitet, daß der Prozeß der Aneignung — einer nicht bloß verstandesmäßigen, sondern allseitig sinnerfassenden Aneignung — sich nun gleichsam von selbst vollzieht.

Zerlegen wir dieses Geheimnis des Bildungswertes der Heimatkunde noch einmal in seine wesentlichen Stufen. Die geradezu metaphysische, unmittelbar auf die Gegenstände bezogene Voraussetzung ist der Satz: „Die Welt selbst ist ein objektiver Organismus, ein Lebensganzes.“ Vielleicht läßt sich diese Weltansicht bis auf Proklos und die Neuplatoniker zurückführen. In der Renaissance wurde sie wieder lebendig. Ihre klassische Ausprägung hat sie um die Wende des 17. und 18. Jahrhunderts erfahren: bei Leibniz und Shaftesbury. Nach ihnen ist das Universum ein harmonisches, in sich abgestuftes und gegliedertes Ganzes, ein Kunstwerk; aber da es selber Leben hat und Leben zeugt, so ist es noch mehr: eine Lebensseinheit. Innerhalb dieser formenden und geformten Lebensseinheit steht nun alles zu allem in gesetzlichen Beziehungen (relations, rapports). Ich nenne diesen Typus der Weltansicht die *Metaphysik der harmonisch-gesetzlichen Relationen*. Montesquieu hat sie auf die politische Welt ausgedehnt, Herder hat die ruhende Harmonie in die bewegte Harmonie einer historischen Entwicklung ausgeweitet. Goethe hat den alten Gedanken der Entelechien (der Urformen) und der gesetzlichen Metamorphose dieser Urformen hinzugefügt. Bei ihm schauen wir zu,

„Wie Himmelskräfte auf und nieder steigen
Und sich die goldenen Eimer reichen“.

Die Welt wird zu einem Meer bewegter, sich entfaltender und gesetzlich ineinander übergehender Formen, ein großer überindividueller Organismus. Alles lebt ineinander, miteinander, durcheinander.

••• Der erlebende wie der forschende Mensch selbst ist in diesen organischen Zusammenhang des Lebens und der Wahrheiten mit hineingewoben. Er begreift daher seine Stellung in der Welt, er versteht sich selbst nur, wenn er diesen allseitigen Lebensfäden nachgeht und das Organ für diese Totalität in sich entwickelt. Er kann es aber — als ein Mikrokosmos — nur, wenn er an seinem begrenzten Standort alle Strahlen auffängt. Und diese Form der sachlichen und Erkenntnis-Beziehungen vermittelt ihm am reinsten eine mit allseitigem Verständnis betriebene, von aneignender Liebe durchwaltete Heimatkunde. Darin liegt ihr Bildungswert: Sie klärt den Menschen über seine

Stellung im Ganzen der lebendigen Kräfte auf; sie erhebt die allseitige Bedingtheit seines leiblich-geistigen Lebens an einem für ihn zentralen Punkte zum Bewußtsein. So spiegelt er — im Sinne von Leibniz — als Monade auf seine Art das ganze Universum.

Blicken wir auf die Geschichte der Wissenschaften, so hat dieser Typus der Erkenntnishaltung bereits Epochen hoher Blüte hinter sich. Zunächst auf dem Boden der Naturwissenschaft in engerem Sinne. Zwei charakteristische andere Formen der Naturauffassung bringen nur je eine begrenzte Seite dieses Universal-systems zum Ausdruck: die *mathematische Physik*, die immer auf das Ideal hinstrebt, das Naturgeschehen als bloßes gesetzmäßiges Verhalten quantitativ bestimmter Elemente im Raum aufzufassen; und die bloße *Begriffssystematik*, die die Fülle der Gegenstände aus umspannenden Oberbegriffen nach den Regeln logischer Division und Partition ableiten möchte und dabei natürlich nur zu einem Begriffssystem, zu einer Pyramide von Begriffsformen gelangt. Beides entspricht nicht dem hier gemeinten Gedanken, weil beides nur Seiten an der Lebenstotalität zu fassen vermag. Am wenigsten reicht an sie das Fächerwerk einer bloß begrifflichen Einteilung heran; denn der Allgemeinbegriff ist nur der leblose, erstarrte Schatten der lebendigen Form; er zerstört ihre allseitige reale Bedingtheit und Bezogenheit, wenn er als ein Letztes gesetzt wird. Mit Bezug hierauf sagt Goethe „Natürlich System“ — ein widersprechender Ausdruck noch Relationen, Einzelrelationen zwischen den Erscheinungen registrierte, wie sie sich gerade fanden. Ein unendlich ausgebreitetes Wissensmaterial liegt da — fehlt leider nur das geistige Band. Es wird größerer Anstrengungen bedürfen, als sie in dieser Rede geleistet werden können, um die verlorene Totalität des Wissenschaftssystems wiederherzustellen. Eben deshalb müssen wir Disziplinen wie der Heimat- und Landeskunde dankbar sein, daß sie uns durch die eigentümliche Natur ihrer Fragestellung zu einer Zusammenschau nötigen, die sonst nicht mehr gelingen will. In ihnen lebt wirklich noch das Ganze. Und darauf beruht ihre unvergleichlich bildende Kraft. Vielleicht sollte man daher diejenigen Formen der Lehrerbildung, die nicht auf der intensiven Beherrschung eines Einzelgebietes beruhen, ganz bewußt auf dem Gedanken errichten, daß alle Fächertrennung ein Übel ist, dem man durch eine geschlossene, um das Heimatprinzip konzentrierte Naturkunde und Kulturkunde entgegenwirken könne. Wirklich ist dieser Gedanke, der zugleich durch die Tatsachen der seelischen Entwicklung des jungen Menschen eine neue Rechtfertigung erhält, von großen Pädagogen vor 150 Jahren schon sicher erfaßt und von ihren Schülern fortgeführt worden. Er ist uns durch die Epoche der Vorherrschaft der mathematischen Physik, durch einen damit zusammenhängenden Materialismus und durch den Versuch einer rein mechanischen Erklärung selbst der Entwicklungsvorgänge verlorengegangen. Von unserem Zusammenhang aus kommen wir auf die alten berechtigten Motive wieder zurück. Den Ausbau dieser Totalansicht freilich müssen wir den Kennern und Lehrern überlassen. Ansätze dazu haben wir aus der Wissenschaft des 19. Jahrhunderts bereits in Fülle genannt. •••

Es ist kein Zufall, daß gerade ein Schweizer aus diesen pädagogischen Gedanken das eigentliche Prinzip der Heimatbildung herausspannt. Pestalozzis Idee ist es von Anfang an, daß man den Menschen an den „Realverbindungen“ seiner Natur emporbilden müsse. In diesem tieferen Sinne wird ihm die Wohnstube zur Auferziehungstube. Die nächsten Verhältnisse des Kindes enthalten „von Natur“ die stärksten Bildungskräfte. In jener tief-sinnigen „Abendstunde eines Einsiedlers“, die uns ahnen läßt, daß dieser Mann unendlich viel mehr war, als in irgendeinem seiner literarischen Werke zum Ausdruck kommt, ruft er aus: „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur!“ •••

Jeziorsky, W.: Allgemeinbildender Unterricht
in der Grundschule.
Hestermann: Braunschweig 1965 (1968)

Es sind Gegeben-

heiten unterschiedlicher Prägung, sind Dinge der unbelebten Natur, sind Lebenserscheinungen, sind Gehalte geistiger, seelischer und auch gemüthlicher Art, die die Menschen wirkend, denkend, gestaltend, fühlend, wertend und glaubend geschaffen haben. Wir setzen gewisse Kräfte an, um die Fülle dieser Phänomene zu bewältigen, Kräfte des Schauens, des Betrachtens, des Beobachtens, des Vergleichens, des Besinnens, des Vermutens, des Spekulierens, des Deutens, des Klärens, des Erklärens, des Verstehens, des Verständnisses, des Einsehens, des Erkennens, des Abstrahierens, der Begriffsbildung, des Beziehens, des Kombinierens, des Ordnen, der Nutzanwendung, des Nachformens, des Darstellens, des Gestaltens, des Analysierens, des Experimentierens, des Erfindens, des Nachbeurteilens, des Wertens, des Kritisierens und andere mehr. Auf vielerlei Art und Weise bemüht sich der Geist, all diese Gehalte aufzunehmen und sich ihrer zu bemächtigen: Erde und Sand und Felsen, Baum und Strauch und Blume, Schmetterling und Pferd und Waldfisch, Sonne und Himmel und Regen, Pflug und Pumpe und Greifbagger, Bauer und Handwerker und Straßenarbeiter, Brot und Gemüse und Schlankheitsstee, Gaswerk und Verkehrsregelung und Trinkwasser, Dynamo und Verbrennungsmotor und Elektrizitätszähler, Eisenbeton und Rotationsdruck und Turbine, Tuberkulose und Kreislaufstörungen und Gürtelrose, Polizei und Parlament und Gerichtsverhandlung, Stalin und Nehru und Albert Schweitzer, Gerechtigkeit und Freiheit und Strafe, und was immer sonst noch die Welt bietet: Diese Fülle der Gehalte fordert jeden Menschen und schon das Kind zur Aktivität im Dienste einer Weltbewältigung heraus. Dieses ursprüngliche Bildungsanliegen des Aufnehmens und Aneignens und Klärens dessen, was die reiche Welt uns aufdrängt, hat der Allgemeinbildende Unterricht zu befriedigen. Er soll das Bemühen des Kindes bestärken, sich in dieser Welt zurechtzufinden, sie zu erkunden und zu verstehen; er soll den Wachstumsprozeß der Kräfteentfaltung, der sich bei dieser Auseinandersetzung vollzieht, in rechter Weise fördern.

Unter den Arbeitsgebieten, die in der Stundentafel des Grundschulunterrichts aufgeführt werden, nimmt der Allgemeinbildende Unterricht eine Sonderstellung ein. Während sich die Lernfächer des Rechnens, Lesens, Schreibens, Rechtschreibens und der Sprachlehre als alteingeführte Disziplinen ihren je deutlich abgegrenzten Bildungsbereich und ihre wesenseigentlichen Bildungsaufgaben gesichert haben, hat der gemeinte Unterricht offenbar nicht eine solche bestimmte fachliche Prägung gewonnen. Im Verlaufe seiner geschichtlichen Entwicklung ist er recht unterschiedlich bezeichnet worden: Anschauungsunterricht, Heimatkunde, heimatkundlicher Anschauungsunterricht, Gesamtunterricht, Kernunterricht des Gesamtunterrichts, Sachkunde, Deutsch-Heimatkunde, ungefächerter Sachunterricht. Zudem unterscheidet man noch die Heimatkunde im weiteren Sinne von der eigentlichen Heimatkunde.

Das Thema: Der Wald

Der erfahrene Lehrer wird beim Nennen dieses Stichwortes sofort fragen, welcher Wald gemeint sei, und wird auf die Antwort, daß man mit den Kindern in den Berner Wald gehen wolle, vorschlagen, dann doch auch das Thema so zu fassen: „Der Berner Wald“. Beide Formulierungen unterscheiden sich erheblich. Mit dem Ausdruck „der Wald“ wird ein Gattungsbegriff gegeben, der die Endleistung eines abstrahierenden und generalisierenden Denkens darstellt. „Der Wald“ ist eine vom Menschengestalt geschaffene Idealität, in der die Gesamtheit aller Kenntnisse und Denkweisen eingegangen ist, die Generationen von Menschen jemals im Erkunden aller erforschten Wälder gewonnen haben. Real ist dieser Wald nirgendwo gegeben, und das, was als Inhalt darinsteckt, kann nicht durch Lehren auf Kinder übertragen werden. Jeder Mensch muß vielmehr an eigenen Anschauungs-Erfahrungen eben dieselbe Begriffsbildung vollziehen und sich seinen Wald als individuelle Wald-Idealität erarbeiten, die mehr oder weniger nahe herankommt an das, was die Wissenschaft heute über „Wald“ aussagen kann. Wir sehen unsere Aufgabe gar nicht darin, die Kinder über dieses Ideen-Gebilde „Wald“ zu unterrichten, stellen das Thema deswegen in aller Redlichkeit so, wie es gemeint ist: Die Kinder sollen sich mit diesen und jenen Gegebenheiten des Berner Waldes vertraut machen. Wir lehnen also umfassende, hochgradig abstrakt formulierte Themenstellungen ab. Wir wählen statt dessen kleine, in sich geschlossene, in der Wirklichkeit konkret erfahrbare Komplexe, die die Kinder als Ganzheiten überschauen und mit ihren Kräften erfassen können.

Statt der Überschrift „Der Wald“ oder „Der Berner Wald“ könnte die Fassung gewählt werden: „Im Berner Wald wird aufgeforstet“ oder auch: „Holzabfuhr im Berner Wald“. An die Stelle der Sache „Wald“ wird dann ein Sachverhalt, d. h. ein Geschehen in den Blickpunkt des Interesses gerückt. Wir wissen, daß Bewegtes als solches weit zwingender und für längere Zeit die Aufmerksamkeit bewirkt und fesselt, als das Ruhende es vermag. Zudem provozieren Geschehnisse den Geist zu vielseitiger und hochrangiger Denkarbeit. Beim Betrachten ruhender Gegenstände begnügt man sich gern mit den Feststellungen: „So ist das, so sieht es aus, so heißt es.“ Beim Beobachten fragt man unwillkürlich nach dem Woher, Weswegen, Wieso, Wozu, Warum, sucht die Wirkenszusammenhänge des Verlaufes zu klären, man denkt also. Es ist somit ratsam, nicht Statisches, sondern Geschehnisse zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Noch reizvoller ist die Fassung: „Förster Fröbe pflanzt einen (jungen) Wald.“ Bei diesem Thema erfahren die Kinder sogleich, daß ein Mensch bei diesem Geschehen mitwirkt. Kinder sind so sehr auf tätige Bewältigung der Dinge gerichtet. Es ist fesselnd, den Verlauf eines Arbeitsprozesses zu beobachten, weil man dabei das Können des bewirkenden Menschen, seine gestaltende Geschicklichkeit im Hantieren, seine Sicherheit im Bewältigen und Beherrschen des Materials und das Gelingen des Werkes nicht nur als imponierende Leistung bewundert, sondern dieses Erlebnis in eigenartiger Weise auf seine eigene Person bezieht.

Libowsky, G.: Der pädagogische Sinn
des Sachunterrichts. S. 105
München: Elsevier 1967 / S. 93-97

Die Sinnverwirklichung des Sachunterrichts in seinen Unterrichtsfächern

Wir verstehen unter Sachunterricht jenes Gefüge unterrichtlicher Fächer, das durch die Grundfragen des Menschen an die Welt konstituiert wird, die er zu beantworten versucht, indem er hinter die Phänomene zurückgeht, um sie in ihrem rationalen Zusammenhang zu erhellen. Das Wissen über diese Zusammenhänge und Relationen kommt aus den Wissenschaften. Damit geht auch der Sachunterricht der Volksschule über eine bloße »Kunde«, über das bloße Erkunden und Beschreiben, über die Bestandsaufnahme der Umwelt hinaus. Nichtdestoweniger ruht der Sachunterricht auf der Kunde auf, insofern Erfahrung und Umgang des Kindes sprachlich und gedanklich durchgeklärt sein müssen, bevor der eigentliche Sachunterricht einsetzt. Diese Heimatkunde ist fachlich noch nicht aufgegliedert. Trotzdem wird sie in ihren Inhalten die Sachfächer der Volksschuloberstufe berücksichtigen müssen, indem sie jenes anschauliche Material »bearbeitet«, aus dem sich die fachliche Fragestellung später erhebt.

Der Zusammenhang der drei Sinnmotive

Der Zusammenhang zwischen Übermittlung lebensverwendbarer Informationen, rationaler Geistesbildung und der Führung zu verantwortlicher Haltung war in unserer Untersuchung bereits vorausgesetzt. Die drei Sinnmotive des Sachunterrichts der Volksschule wurden nur deshalb gedanklich isoliert, um ihre Struktur klarer herausarbeiten zu können. Auch in der Geschichte der Pädagogik treten die drei Sinnmotive niemals allein auf. Es hat sich aber gezeigt, daß das pädagogische Denken einmal von diesem Sinnmotiv, das anderemal von jenem Sinnmotiv seine akzentuierte Gestalt erhielt. Es ist nun der Ort, nach dem implizierten Zusammenhang zu fragen und die Verbindungslinien und die fundierenden Relationen aufzuzeigen. Auf den ersten Blick scheint es, als ob die Information, die wir als Kenntniss von konkreten Sachverhalten definierten, kein pädagogisches Eigenrecht hätte. In diesem Sinne unterscheidet F. X. Eggersdorfer zwischen einem Schulungswissen, »das lediglich den Geist üben soll, dann aber dem Vergessen anheimfallen darf, und dem andern (dem Bildungswissen), das in die Wesensform der Geistperson selber eingeht« [460]. Wenn man aber unter Information Kenntnisse begreift, die sich durch das Prädikat lebensverwendbar definieren, so rechtfertigt sich die Information auch ohne Hinsicht auf die Bildung. In dieser Weise kann ich über das Hebelgesetz wie über das Dritte Reich, über die Arbeit einer Strafkammer, über die Schädlinge im Garten und über die Wirtschaftskraft der USA informiert werden, um damit konkrete Sachverhalte, konkrete Nachrichten mittels der von mir gewußten Information verstehen und erklären zu können, ohne daß ich damit Bildung in den entsprechenden Sachfeldern erworben haben müßte. Überdies wird es nicht wenige Sachverhalte geben, über die Volksschüler ausschließlich informiert werden können und zwar deswegen, weil dem Lehrer die Mittel oder dem Kind die intellektuelle Reife fehlen, um bestimmte Sachverhalte auf dem Weg der bildenden Fragestellung erschließen zu können. Als Beispiel sei die Atomwissenschaft genannt.

Wird aber nach dem Zusammenhang zwischen Information und Bildung gefragt, so verliert die Kategorie der Lebensverwendbarkeit ihre Geltung. Die Einzelinformationen, die Einzelkenntnisse, verlangen von seiten der Bildung geordnet und im Zusammenhang gebracht zu werden. Der Überblick im Sinne des Zusammenschauens gibt dem einzelnen Inhalt seinen Stellenwert [461]. Informationen wollen von der das Sachfeld begründenden Frage geordnet und in dem Zusammenhang der Fragestellung gesehen werden. Ja mehr noch, die Informationen müssen als sich aus der Fragestellung ergebende Kenntnisse vom Kind verstanden sein. In dieser Weise wird dann das Hebelgesetz als das mathematisierte Ergebnis der physikalischen Fragestellung; die Ereignisse des Dritten Reiches als Ausdruck jenes geschichtlich aufgetretenen Geistes, der sie hervorbrachte; die Arbeit der Strafkammer in ihrem Wesen, das Recht und die Sicherheit des einzelnen von der Gemeinschaft her zu garantieren; das Leben der Gartenschädlinge als Phänomen eines geschlossenen Biotops und die Wirtschaftskraft der USA als Resultat der Relation von Mensch und Raum gesehen.

Der Zusammenhang von Information und Bildung kann aber auch von seiten der Bildung her gesehen werden. Bildung verlangt notwendig Einzelkenntnisse, insofern – so H. Nohl – sie das Element sind, »in dem die geistige Grundrichtung ihr Leben hat«. Kenntnisse und Bildung können, um H. Nohl weiter zu folgen, nicht getrennt gesehen werden, »weil geistiges Leben seine Realität nur in den Gehalten hat« [462]. Bildung bedarf des Einzelwissens, um sich nicht in der Abstraktheit der rationalen Fragestellung zu verflüchtigen. In dieser Weise genügt es eben nicht, wenn das Kind am prägnanten Beispiel die die Sachfelder konstituierenden Grundfragen und die sie differenzierenden Teilfragen erfaßt hat. Die bildende Fruchtbarkeit dieser Fragestellungen erweist sich erst in der auf sie bezogenen Fülle der Kenntnisse. Information und rationale Geistesbildung sind dialektisch aufeinander bezogen.

Für die Schulwirklichkeit wird sich daraus ergeben, daß sie einerseits Informationen übermitteln darf, ohne daß die Information im Akt der Übermittlung als Ergebnis einer gegenstandsspezifischen Fragestellung vom Kind erkannt werden muß. Im Bildungsprozeß muß aber einmal, wenn auch nur in Form des einordnenden und zusammenhangstiftenden Überblickes, dieses Aufeinanderbezogensein von Informationen und Fragestellung dem Kind erschlossen werden. Mit den Kategorien der Unterrichtsmethode hat H. Roth diesen Zusammenhang beschrieben als die Relation von informierendem und exemplarischem Lehren und Lernen [463]. Andererseits werden einzelne Lehrinhalte nicht nur wegen ihres Informationswertes zu bearbeiten sein. Wenn Bildung als rationales Erkenntnis auch nicht geplant, wenn über sie vorausberechnend auch nicht verfügt werden kann, so muß die Erkenntnis der Fragestellung als solcher vom Lehrer dem Kind ermöglicht werden. Es wird sich dabei um jene prägnanten Lehrinhalte handeln, welche die Fragestellung besonders klar und deutlich werden lassen. Bildung wird sich dann ereignen, wenn die Fragestellung durch den konkreten Sachverhalt transzendiert wird. In diesem Sinne kann die fragende (im Sinne H. Roths exemplarische) Auseinandersetzung mit dem Hebelgesetz, mit der Arbeit einer Strafkammer, mit der Geschichte des Dritten Reiches, mit dem Leben der Gartenschädlinge und mit der Wirtschaftskraft der USA das Ereignis Bildung auslösen.

Quelle: Lubowsky, G.: *Der Pädagogische Sinn
des Sachunterrichts.*
München: Ehrenwirth 1967

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Führung zu verantwortlicher Haltung begründet sich schon dadurch, daß – so R. Schwarz – »eine nur rational verstandene Wissenschaft ... nicht letzter Wert und Zweck sein kann« [464]. J. Derbolav erkennt zwischen Wissens- und Gewissensbildung einen Fundierungszusammenhang [465]. M. Heitger spricht dem Wissen, das er in diesem Zusammenhang als Bildungswissen versteht, die Eigenschaft zu, die Neutralität des Menschen aufzuheben, »weil jede Erkenntnis es mit der Wahrheit zu tun hat und daher Verbindlichkeit fordert« und zwar im verantwortlichen Umgang [466]. E. Spranger sieht nur die »vom Geist durchdrungene Person« fähig, Verantwortung zu tragen [467]. Nach W. Brezinka wird der wissende Mensch anders sein, »als er ohne dieses »Wissen« sein würde« [468] und W. Klafki formuliert den Zusammenhang zwischen Engagement und Reflexion in Anlehnung an Kant: »Engagement ohne Reflexion bleibt blind, Reflexion ohne Engagement bleibt leer« [469].

Von hier aus können wir den Zusammenhang zwischen rationaler Bildung und Führung zu verantwortlicher Haltung konkretisieren. Rationale Bildung fordert nicht nur dem Begriff nach, sondern existentiell verantwortliche Haltung, insofern sie, indem sie zum Wesen des Gegenständlichen führt, als Appell an das Gewissen verstanden werden muß. Wenn ich z. B. das Wesen des Technischen erfaßt habe, wenn ich erkannt habe, daß das Technische in sich weder böse noch gut ist, daß erst der Gebrauch, den der Mensch von ihm macht, die sittliche Relevanz begründet, dann werde ich mein Verhältnis zur Technik bestimmen müssen. Sicher kann ich mich diesem Appell entziehen, kann Ausflüchte vorschieben, die mein falsches Verhalten zu rechtfertigen scheinen: Ich werde mich aber mit dem Anspruch, den die Technik an mich als ein personales Wesen stellt, auseinandersetzen müssen. Zu dieser Auseinandersetzung werde ich in gleicher Weise gezwungen, wenn ich, um Beispiele aus anderen Sachfeldern anzuführen, einen konkreten Biotop meiner Heimat als eine in sich angepaßte Gesellschaft von Lebewesen verstanden; wenn ich in der Geschichte das Volk als Objekt und Subjekt geschichtlichen Geschehens begriffen habe; wenn mir aufgegangen ist, daß unser soziales Leben nicht allein auf Freundschaft und Liebe, sondern auch auf der Achtung der Rechtssphäre des andern gründet. In dieser Weise, indem der Mensch durch Erkenntnis gezwungen wird, sein Verhältnis zu den Gegenständen seiner Erkenntnis zu bestimmen, kann rationale Bildung verantwortliche Haltung konstituieren.

Von seiten der Führung zu verantwortlicher Haltung muß erkannt werden, daß sie geradezu durch Bildung fundiert wird. Noch schärfer gesagt: Verantwortung hinsichtlich der vom Sachunterricht umfaßten Sachfelder konstituiert sich nicht ohne rationale Bildung in diesen Sachfeldern. Ohne Erkenntnis des Wesens der Gegenständlichkeit werde ich über meinen begrenzten Horizont des situativen Umgangs und der situativen Erfahrung nicht hinaussehen. Anders gesagt: Meine Verantwortung wird von meinem geistigen Horizont begrenzt. Politische Verantwortung wird nur der tragen können, der das Maß nicht nur von seiner Heimatgemeinde nimmt. Um politisch verantwortlich handeln zu können, und sei es nur durch Abgabe meiner eigenen Stimme, werde ich die Politik des Staates dem Wesen nach begriffen haben müssen.

Hinsichtlich des Bildungsprozesses wird von J. Derbolav zwischen rationaler Bildung und Führung zu verantwortlicher Haltung offenbar eine zeitliche Folge angenommen. Er spricht von Progressionsstufen didaktischer Vermittlung und von einem Reflexionsstufenmodell [470]. Das zeitliche Nacheinander mag sich in gedanklicher Konstruktion ergeben. Im Bildungsprozeß selbst wird es zu einem Ineinander werden, das sich in der Gleichzeitigkeit der ichbestimmenden Akte, um einen Ausdruck A. Petzelts zu verwenden, vollziehen muß. Indem ich das Wesen der Gegenständlichkeit erkenne, begründet sich für mich Verbindlichkeit. Ich kann sie annehmen, ich kann sie ablehnen: ich kann meiner Stellungnahme aber nicht ausweichen.

Für den Bildungsprozeß wird sich damit ergeben, daß keine »Anwendungsstufe« im Sinne der Formalstufen des Unterrichts verlangt ist. Der Anspruch, den die Sachfelder an meine Verantwortung stellen, ist keine »Zugabe«, er wird im Sachfeld vorgefunden. Am Beispiel gesagt: Der Lehrer wird im Unterricht nicht die Ereignisse des Dritten Reiches in der Distanz des unbeteiligten Beobachters Revue passieren lassen dürfen, um nachher seine Schüler zu fragen: Was sagt ihr nun dazu? Das Einzelereignis selbst wird von ihm und seinen Schülern eine Antwort sofort verlangen: sei es das Ermächtigungsgesetz, die Demontage des demokratischen Lebens, die Judenverfolgung oder die Schlacht um Stalingrad. Der Unterricht läßt sich zwar in seinem Verlauf akzentuieren; soll er aber Bildung und Verantwortung stiften, so wird von ihm das verlangt, was die moderne Didaktik mit dem Begriff der Ganzheit benennt: Die Totalität der Aufgaben muß in jedem unterrichtlichen Akt vom Lehrer zumindest mitbedacht, d. h. sie muß aktualisierbar sein.

Wir haben nun den pädagogischen Sinngehalt des Sachunterrichts der Volksschule bestimmt und haben nach dem Zusammenhang der Sinnmotive gefragt. Die Untersuchung wäre unvollständig, würde sie auf die Konkretisierung ihrer Ergebnisse innerhalb der einzelnen sachunterrichtlichen Lehrgebiete verzichten. Dies soll Aufgabe des dritten Teils dieser Arbeit sein.

Sachunterricht und kategoriale Bildung

Mit dem Begriff der Elementarbildung verbindet Möller den der kategorialen Bildung. Daß das elementarische Erschließen der Welt allein nicht genügt, hängt mit dem »Dschungelcharakter« des »nahezu undurchdringlichen Beziehungsgeflechts«¹⁷² unserer hochindustrialisierten Welt zusammen, die sich auch dort, wo elementarische Grundlagen gegeben wurden, »spröde gegen alle Bemühungen, sie verstehend zu begreifen«¹⁷³, verhält. »Kategoriale Bildung« sollte ihre Aufgabe dahingehend begreifen, daß sie dem Denken und Vermögen Augen einsetzt, damit es sehend und erkennend in die ihm aufgegebenen Welt eindringt

Es geht m. a. W. um das Übertragen elementarischer Einsichten auf komplexere Sinnzusammenhänge und umgekehrt um das Verstehen dieser Sinnkomplexe mit Hilfe von Grundeinsichten, die damit zu Kategorien denkender Erschließung werden. Beide Verstehensweisen laufen nicht gesondert nebeneinander her, sondern ermöglichen in wechselseitigem Zusammenspiel das fortwährende Vordringen in umfassendere und kompliziertere Verhältnisse.

Kategoriale Bildung bedeutet einen mit Hilfe aufschließender und weiterhelfender Kategorien in Gang gekommenen Bildungsprozeß, in dessen Verlauf der junge Mensch in zunehmendem Maße den Anruf des Seienden vernehmen und befolgen lernt.

Da die Kategorien im Dienste der Sinnerfassung von Lebenszusammenhängen stehen, hebt Möller hervor, es sei »keineswegs selbstverständlich ... oder auch nur einigermaßen gesichert, daß die Inhalte der Lehrfächer den auf die Kinder zukommenden Lebens- und Wirklichkeitsgehalten kategorial entsprechen«¹⁷⁴. Diese Infragestellung ist keine Ablehnung der Fächer, sondern die Forderung, das Fachwissen unter dem Aspekt der kategorialen Bildung in anderer Weise, als es herkömmlicherweise üblich ist, in den Horizont der Lernenden zu bringen. Die Wissenschaften als solche verhalten sich gegenüber dem Seienden neutral, sie machen die Sachen zum »Objekt« ihrer Forschung. Es geht ihnen um Objektivität, nicht um das Seinlassen der Sache durch sachliche Entsprechung. So wird z. B. Wasser als chemischer Stoff mit seinen verschiedenen Eigenschaften in den Blick genommen, nicht aber »von seinem ›Sein‹ her, nämlich in seiner Beweglichkeit, seiner Flüssigkeit, seiner gestalthaften Veränderlichkeit, seiner Nässe und Kühle, seiner Macht, hervorzubringen und zu vernichten«¹⁷⁵. Gerade auf dieses Seinlassen aber sollte es kategorialer Bildung ankommen. Die Wissen-

schaften sind dabei nicht suspendiert, sondern sie werden nach den Erkenntnissen befragt, mit denen sie bei der Erschließung von Sinnzusammenhängen des realen Lebens Hilfe leisten können. In solcher Hilfe vor allem ist die didaktische Bedeutung der Fächer zu sehen. Nun stellt sich allerdings dieses Problem noch nicht in vollem Umfange für den Sachunterricht der Grundschule, soweit er als nicht-fachlich zu gelten hat. Aber auch hier sollte im Hinblick auf die während der Grundschulzeit einsetzende Differenzierung von vornherein gesehen werden, daß die Hingabe an die Sache und nicht die von den Fächern geforderte Wissenschaftlichkeit das Primäre ist.

Wenn dem Hauptanliegen der kategorialen Bildung, das Sinnelementare »als eindringende und insofern aufschließende Verstehens-kategorie«¹⁷⁶ zur Geltung kommen zu lassen, im Sachunterricht der Grundschule Rechnung getragen werden soll, so sind die einzelnen Bereiche besonders im Hinblick auf das Sinnelementare so aufzuschließen, daß dieses vom Kinde in möglichst Selbständigkeit und Selbsttätigkeit auf andere Bereiche analog übertragen werden kann. Die im Unterricht seit langem geläufigen Begriffe »Übung« und »Anwendung« decken sich deshalb nicht mit diesem Übertragungsprinzip, weil in ihnen das echte Engagement gegenüber der Belehrung weit zurücksteht. Die hier geforderte Übertragung würde z. B. für das im zweiten Schuljahr zu behandelnde sachunterrichtliche Thema »Wir basteln eine Meisenglocke« bedeuten, daß die Kinder an diesem besonderen Falle, in dem sie sich als »Hüter des Seins« in einem engen Bereich denkend und handelnd in Anspruch nehmen lassen, die Sinnkategorie des Hegens und Pflegens erfahren, die sie künftighin auf analoge Fälle des liebenden Helfens übertragen. In den gleichfalls im zweiten Schuljahr üblichen Themen »Beim Zahnarzt«, »Ich putze meine Zähne«, »Ich wasche mich« wird die Hygiene des eigenen Körpers als elementarer und künftighin kategorial wirkender Sinn erfahren. Im ersten Schuljahr hat das Thema »Wir räumen unsere Schulsachen in den Ranzen« die Ordnung als Sinnkategorie, im Thema »In der Pause« wird die Ordnung wie auch die gegenseitige Rücksichtnahme zum Sinnerlebnis. Ähnliche Gelegenheiten, Seiendem im Denken und Vollbringen zu entsprechen, lassen sich für alle Grundschuljahre finden.

¹⁷² Vgl. Rabenstein, R. und Haas, F.: Erfolgreicher Unterricht durch Darstellungseinheiten.

¹⁷³ Möller, H.: a.a.O., S. 109. Vgl. auch S. 81 dieser Arbeit.

¹⁷⁴ bis ¹⁷⁵ Ebenda, S. 111.

¹⁷⁶ Ebenda, S. 113.

¹⁷⁷ Ballauff, Th.: Systematische Pädagogik S. 143.

SCHMIDT R.: Sachlichkeit und Sachunterricht
in der Grundschule.
Kritiknot. Bad Heilbrunn 1974, S. 114ff

Der naturwissenschaftliche Elementarunterricht im Rahmen von Funktion und Aufgabe der modernen Grundschule

Neue Auffassungen von Begabung, Lernfähigkeit, Schulreife, neue soziopolitische Forderungen wie wissenschaftsgemäßes Denken und Handeln, Ausweitung und Vertiefung des Wissens und Könnens haben zur Revision der Funktionsbestimmung der modernen Grundschule geführt (vgl. 2. – Einleitung). Von der neuen Auffassung der Funktion der Grundschule ist auch die Neubestimmung des naturwissenschaftlich-technischen Elementarunterrichts in entscheidender Weise mit geprägt worden. Die Grundschule als wichtiger Abschnitt des Bildungsweges, der von jedem Kind durchschritten wird, wird als ein hervorragendes Instrument gesehen, dem Recht des Kindes auf pädagogisch verantwortete Ausbildung bzw. Bildung gerecht zu werden und den heranwachsenden Menschen in ein menschenwürdiges Denken, Fragen, Entscheiden und Handeln einzuweisen. Die Wissenschaftsorientierung des Sachunterrichts ist in diesem Kontext eine unabwendbare Forderung geworden, deren Realisation durch die neuen Richtlinien und Lehrpläne zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht in Angriff genommen wurde. Der STRUKTURPLAN des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 25ff. und 125ff.) fordert im Rahmen einer Neubestimmung der »Stellung der Grundschule im allgemeinbildenden Schulwesen« u.a.:

- eine prinzipielle Orientierung aller Lehrinhalte und Lehrmethoden an den Wissenschaften,
- ein Aufgreifen neuer Ziele und Inhalte, die dem Leben in der modernen Industriegesellschaft entsprechen,
- ein Hinführen der Kinder zu den Anfängen der Wissenschaften,
- eine Grundlegung des fachgebundenen Denkens auch schon im Sachunterricht der Grundschule,
- eine Adaption der modernen naturwissenschaftlichen Curricula aus dem anglo-amerikanischen Raum in den deutschen Elementarunterricht.

Wissenschaftsorientierter Unterricht ist das Leitprinzip, das die kind- und heimatorientierte Grundschulkonzeption der »Weimarer Grundschule« insbesondere im Sachunterricht abgelöst hat. Die Aufgabe, welche im STRUKTURPLAN des Deutschen Bildungsrates bereits 1970 folgendermaßen formuliert wurde, ist bis heute ungelöst: »Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. . . Die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe. Es wird eine vordringliche Aufgabe der didaktischen Forschung sein, den für das jeweilige Lebensalter und den geistigen Entwicklungsstand förderlichsten Grad aufzufinden und einen entsprechenden Modus der Vermittlung zu entwickeln« (STRUKTURPLAN 1970, S. 33).

Es folgte in den 70er Jahren eine Epoche der »Wissenschaftseuphorie« der Grundschuldidaktiker oder besser Lehrmittelhersteller. »Eine tendenziell feststellbare einseitige Interpretation eines Zusammenhangs von Wissenschaftsorientierung, Vorbereitung auf den weiterführenden Unterricht und Elementarisierung fachlicher Inhalte führte zur Priorität und Dominanz eines in die Grundschule vorverlagerten disziplinenorientierten Fachunterrichts. Dies beinhaltet eine folgenschwere Auslegung des Sachunterrichts in der Grundschule, wobei nicht von unten aufgebaut wird, sondern der Ausbau des weiterführenden Sachunterrichts nach unten erfolgt« (HEUSS, in HEUSS (Hg.) 1978, S. 50).

Durch die vereinseitigten Realisationsversuche der Ausrichtung der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden am wissenschaftlichen System wurde weithin das Gegenteil von dem bewirkt, was unter dem Motto einer reformierten, modernen Grundschularbeit angestrebt worden war...

Der naturwissenschaftlich-technische Sachunterricht in der Grundschule wird der Funktion und Aufgabe der modernen Grundschule dann gerecht, wenn die kritisch aufgeführten Mangelerscheinungen in einem positiven Wirkungszusammenhang erfüllt werden, z.B. durch

- individuelle Betreuung der Schüler bei der Hinführung zu den sog. »objektiven« Kenntnissen, Einsichten und Verfahren der Wissenschaften,
- sinnvolle, wissenschaftlich und pädagogisch vertretbare Elementarisierung der wissenschaftlich orientierten Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden,
- wissenschaftliche Modellvorstellungen und Handlungsmodelle als Hilfe zur Erklärung und Gestaltung der Umwelt,
- Umsetzung der fachwissenschaftlichen Terminologie in die Umgangssprache, wo es möglich ist,
- Zusammenschau der »Sachlogik« und der »Psychologik« der Lernobjekte,
- Orientierung an der konkreten Umwelt und Lebenswirklichkeit des Kindes als Auswahlprinzip für wissenschaftliche Erklärungsmodelle für Unterrichtsinhalte,
- gleichmäßige Berücksichtigung aller Lerndimensionen und sachadäquate »Behandlung« der Unterrichtsinhalte nach kognitiven, emotionalen und sensomotorischen Lernqualitäten.

BÄUML-ROBNAGL, H.-R.: Sachunterricht in der Grundschule: naturwissenschaftlich-technischer Sachunterricht. München: C. Bertelsmann 1979, S. 37ff.

RABENSTEIN R.: Aspekte grundlegenden Lernens im Sachunterricht.

ins: Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung.
Münchberg 1984, S. 7 ff (bes. S. 15-16)

57

Es steht außer Frage, daß Sachunterricht Grundlegungsarbeit zu leisten hat. Über Ziele, Inhalte und Verfahren gingen jedoch die Auffassungen im Laufe der Geschichte des Unterrichtsfaches weit auseinander: Ist in erster Linie Grund zu legen für künftiges Lernen, für kindliches Weltverständnis, für Handlungsfähigkeit in verschiedenen Lebenssituationen, oder sollen noch andere Schwerpunkte gesetzt werden? . . .

Es hat sich gezeigt, daß "grundlegendes Lernen" im Sachunterricht unter verschiedenen Aspekten beschrieben und begründet werden muß. Zur Zeit wird der Begriff mehr lebens- als schul- und fachbezogen verstanden: Im Sachunterricht soll der Grund gelegt werden für die Handlungsfähigkeit des mündigen Bürgers, der zu selbständigem Verhalten in Verantwortung gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt bereit und fähig ist. Der Erziehungsauftrag des Unterrichtsfaches wird besonders betont. Grundlegendes Lernen bedeutet aus dieser Sicht die Erschließung der eigenen Lebenswirklichkeit sowie eine erste Auseinandersetzung mit lebensbedeutsamen Problemen unter Sach- und Wertgesichtspunkten.

Ein solches Verständnis schließt den Aspekt grundlegender fachlicher Bildung keinesfalls aus (wenn dieser auch, wie ausgeführt, von eingeschränkter Bedeutung ist). Das ist zum einen damit zu begründen, daß Umweltunterricht und Umwelterziehung auf fachliche Begriffe und Verfahren angewiesen sind, deshalb faktisch - gewollt oder ungewollt - zu fachlicher Grundlegungsarbeit beitragen, zum anderen damit, daß dieses Anliegen an den Sachunterricht im Hinblick auf weiterführendes Lernen auf höherer Schulstufe nicht grundsätzlich abgewiesen werden kann. Aus dieser Sicht stellt sich grundlegendes Lernen als Erwerb und Anwendung grundlegender fachlicher Begriffe, Einsichten und Arbeitsweisen dar.

Beide beschriebenen Aufgaben haben einen weiten Überschneidungsbereich, verlangen aber auch spezifische Inhalte und Ziele, stellen deshalb vielfältige Anforderungen an das Unterrichtsfach. Grundlegendes Lernen muß sich daher - unter beiden Aspekten - auf die exemplarische Auswahl und Behandlung von Inhalten und Arbeitsweisen beschränken, welche eine möglichst weitreichende Erschließungsfunktion haben. Die vorausgehenden Ausführungen zeigen, daß hierfür viele Ansätze bestehen, eine Einigung über einen Grundbestand von Begriffen, Erkenntnissen und Verfahren, die im Sachunterricht vermittelt werden sollen, aber noch aussteht.

Ferner sollte sichtbar werden, daß ein Schwerpunkt grundlegenden Lernens den Bereich der Einstellungen betrifft, weil davon nicht nur die Intensität der Mitarbeit abhängt, sondern damit auch eine Motivationsbasis für weiterführendes Lernen wie für die Anwendung des Gelernten im Alltag geschaffen wird. Deshalb soll grundlegendes Lernen der Weckung von Interessen, der Ausbildung von Haltungen, der Anbahnung von Einstellungen dienen, die für die historisch-gesellschaftliche Situation des Kindes bzw. für fachliche Grundlegungsarbeit von besonderer Bedeutung sind.

Um einer Verschulung des Sachunterrichts entgegenzuwirken sowie innere und äußere Beteiligung der Kinder zu sichern, muß grundlegendes Lernen auch unter methodischem Aspekt bestimmten Anforderungen entsprechen. Eine problemgeleitete Unterrichtsgestaltung kann Passivität oder bloß reaktive Beteiligung verhindern; Projekte aus der Lebenswirklichkeit der Kinder können der Einordnung des Gelernten dienen und das Verständnis seiner Bedeutsamkeit vertiefen und sichern.

BÄUML-ROBNAGL, M.-A.: *Der neue Sachunterricht im 3. Schuljahr.*
Tübingen/Oldenburger: Ausbach/München 1986

1. Der Stellenwert des Sachunterrichts innerhalb des Bildungsauftrags der Grundschule

Der Grundschul-Sachunterricht ist – seit Bestehen der Grundschule – ein Kernfach der Unterrichtsfächer in der Grundschule gewesen. Im Gesamtunterricht und in der traditionellen Heimatkunde war der Sachunterricht sogar „Kern“ und „ausstrahlender Mittelpunkt“ des gesamten Unterrichts. Wie Jeziorsky (1968, S. 16) überzeugend anführt, war und ist es das ursprüngliche Bildungsanliegen dieses Faches, dem Kind das „Aufnehmen und Aneignen und Klären dessen zu ermöglichen, was die reiche Welt uns aufdrängt. Er (der Gfch-SU) soll das Bemühen des Kindes bestärken, sich in dieser Welt zurechtzufinden, sie zu erkunden und sie zu verstehen; er soll den Wachstumsprozeß der Kräfteentwicklung, der sich bei dieser Auseinandersetzung vollzieht, in rechter Weise fördern.“

Somit hat der Grundschul-Sachunterricht eine *Sonderstellung im Kanon der Grundschulfächer*. Er ist hinsichtlich der traditionellen Fächer Lesen, Schreiben, Rechnen, Sport, Musik u. a. insofern abgrenzbar, als er sich mit den „Sachen“, den Sachverhalten der Umwelt beschäftigt und die *Sachwelt-, Umwelt-, Mitwelt-Erfahrungen der Schüler* aufgreift, erweitert und vertieft. Kenntnisse, Faktenwissen, Einsichten in Sachzusammenhänge und die Führung zu sachgemä-

ßen, sachgerechten Verhaltensweisen sind deshalb Hauptinhalte dieses Faches.

Allerdings ist die Frage, welche „Sachen“ und „Sachverhaltensweisen“ erarbeitet werden sollen, entscheidend bestimmt vom *Verständnis der Grundschularbeit überhaupt*. Gegenwärtig lassen sich schwerpunktmäßig *fünf Funktionen des Grundschul-Sachunterrichts* innerhalb des Bildungsauftrags der Grundschule formulieren:

- Vermittlung einer *grundlegenden Bildung* anstelle rein fachlicher Wissensvermittlung
- Verbindung von *wertorientierter Sachkunde* und *sachgemäßer Sachunterricht*
- *kindorientiert ganzheitlicher Zugang zu den Sachverhalten*, um die sachliche Kompetenz mit der personalen Kompetenz zu verbinden
- *Integration von Unterrichtsinhalten entsprechend der näheren Umwelt und Erfahrung des Kindes*, um die fachlichen Unterrichtsinhalte für die Lebensbedeutsamkeit der kindlichen Weltbewältigung aufzubereiten
- *Lernwege* im Sachunterricht, die das *Miteinander-Erleben* und *Miteinander-Tun* fördern, um der Vereinzelung und Vereinsamung des Lebens heute entgegenzuwirken.

2. Der eigenständige Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule

Der Grundschul-Sachunterricht hat sich schon immer – wie auch die Ausführungen in Kapitel I deutlich gemacht haben – als ein „besonderes“, von den übrigen Fächern „abgesondertes“ Fach verstanden. Das zeigt nicht zuletzt auch das Ringen um seine angemessene Bezeichnung. Wohl kein anderes Fach hat so oft seinen Titel gewechselt, denken wir nur an die Namen wie Realienunterricht, Elementarunterricht, Anschauungsunterricht, heimatkundlicher Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Kernunterricht des Gesamtunterrichts, grundlegender Sachunterricht, Sachunterricht, Sachkunde, Allgemeinbildender Unterricht, Heimat- und Sachkunde.

Die unterschiedlichen Bezeichnungen verdeutlichen das oft lange und meist nicht zu einem befriedigenden Ergebnis gekommene Ringen um eine *typische inhaltliche Bestimmung* dieses Faches. Gegenwärtig wird der Name „Sachunterricht“ wiederum mit vielen Zweifeln von Fachdidaktikern und Schulpraktikern gebraucht, nicht zuletzt deshalb, weil die fach- und sachorientierte Schwerpunktsetzung des Grundschul-Sachunterrichts in der Zeit der wissenschaftsorientierten Grundschulreform viele Probleme aufgeworfen hat.

Gültig jedoch sind folgende *fünf Bestimmungen des Grundschul-Sachunterrichts*, die seinen *Eigenwert gegenüber den übrigen Grundschulfächern* deutlich hervorheben:

- *Erklärung und Gestaltung der kindlichen Umwelt* durch kindgemäße Wirklichkeitsdeutungen
- *Gewinnen eines Weltverständnisses des Kindes* aus der konkreten kindlichen Erfahrung heraus
- *Aufgreifen von Lernqualitäten der Umweltgegenstände*, die das Kind in *kognitiver, emotionaler und sensomotorischer Hinsicht* fördern
- *Erweiterung und Vertiefung der kindlichen Wirklichkeitserfahrung* auch durch *fachpropädeutisches Grundwissen* und *fachliche Fähigkeiten/Fertigkeiten*
- *Vermittlung von Sachinhalten in elementarer Form* gemäß der kindlichen Gegenstandserfahrung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß der Grundschul-Sachunterricht einen zentralen Lernbereich innerhalb des Grundschulunterrichts darstellt. Er orientiert seine Ziele, Inhalte und Methoden am pädagogischen und didaktischen Auftrag der Grundschule und weist deshalb gemeinsame Merkmale mit anderen Grundschulfächern auf. Er erfüllt wesentliche Funktionen innerhalb des Bildungsauftrags der Grundschule. Allerdings ist sein fachlicher Eigenwert

immer wieder betont worden. So war und ist es sein Hauptanliegen, kindliche Wirklichkeitsdeutungen und Wirklichkeitserfahrungen aufzugreifen, zu erweitern, zu vertiefen. Dabei wird vor allem das Weltverständnis des Kindes gefördert; *fachpropädeutisches Grundwissen* und *fachliche Fähigkeiten/Fertigkeiten* nehmen eine dienende Funktion ein. Kindwelterklärung und in ihrem Dienste die Fachpropädeutik gelten als eigenwertige Funktionen des Grundschul-Sachunterrichts.

5.1 Sachstrukturelle Analyse oder: Was will ich lehren?

Die Stofffrage als die Frage nach dem »Was?« des Unterrichtens ist eine der grundlegenden und in der Geschichte der Didaktik immer neu und aspektreich diskutierten Fragen der Unterrichtsvorbereitung. Ohne ausreichende Sachinformationen kann keine themaspezifische Aufhellung der Sachstruktur und keine Gliederung des Unterrichtsstoffes erfolgen, beides Grundbedingungen für eine effektive Erarbeitung der Lerngegenstände. Das Zusammentragen von themaerschließenden Schlüsselbegriffen ist die Voraussetzung für eine detaillierte Sachanalyse, welche die Definition und Beschreibung des Lerngegenstandes (des »Themas«) anstrebt. Das zur Thematik gehörende fachliche Grundwissen sollte systematisch wenigstens stichpunktartig angeführt werden. Bei Themen zum grundlegenden Sachunterricht sind der Fachbezug bzw. fächerverbindende Aspekte, die dem Lernobjekt zukommen, anzugeben.

Im Anschluß an die Stoffsammlung als sachlich-fachliche Grundlagenarbeit sollte sich der Lehrende den Lehrstoff mit stofflich-fachbezogenen und methodisch-unterrichtsbezogenen Fragen aufschlüsseln, um die Sache, die Sachstruktur aus ihrer »Objektivität« zu lösen und in den lehr-lern-bezogenen Problemhorizont zu stellen.

1. Schlüsselbegriffe

aufgelistet: Fortpflanzung, Vermehrung, Botanik, geschlechtliche Vermehrung, ungeschlechtliche (vegetative) Vermehrung, Zellteilung, Organergänzung, vegetative Fortpflanzungsorgane, Vegetationskörper, Stecklinge, Ausläufer usw., oder graphisch geordnet:



2. Sachanalyse

Die Begriffe Fortpflanzung und Vermehrung werden häufig synonym gebraucht, sind jedoch ihrem Inhalt nach keineswegs identisch. Der Begriff der Vermehrung meint die Vervielfachung der Anzahl; der Begriff der Fortpflanzung meint, daß ein Organismus vor seinem Tode einen Tochterorganismus zum Zwecke der Arterhaltung erzeugt.

In der Natur bedeutet die *Fortpflanzung* in der Mehrzahl der Fälle auch eine *Vermehrung*. Durch die Erzeugung nur eines Tochterorganismus wäre die Erhaltung der Art in der Regel nicht garantiert, weil viele Tochterorganismen zugrunde gehen, bevor sie sich selbst wieder fortpflanzen können.

Viele Pflanzen können sich sowohl auf vegetative (ungeschlechtliche) wie auf sexuelle (geschlechtliche) Weise fortpflanzen.

Es gibt verschiedene Formen der vegetativen Vermehrung Fortpflanzung:

- Teilung des Vegetationskörpers; die Teilstücke wachsen getrennt weiter einfachster Fall: die Vermehrung durch Zellteilung;
- Ablösung von Organen bzw. Organteilen; diese bilden die fehlenden Organe neu/Stecklingsvermehrung – mechanische Eingriffe von außen oder »spontanes« Ablösen;
- Ausbildung besonderer Organe, die eine spontane, vegetative Fortpflanzung ermöglichen Ausläufer, Seitentriebe, Zwiebeln, Sproß- und Wurzelknollen, Sporen – nicht zufällig.

Die Auflösung der Individualität eines sprossenden Vegetationskörpers zugunsten der wachsenden Zahl seiner »Ableger« ist unter den Pflanzen weit verbreitet. Sie wird durch die offene Gestalt der Pflanze ermöglicht und ist so typisch, daß man pflanzliche Organismen als »Dividuum« (A. BRAUN) bezeichnet hat.

3. Schlüsselfragen

stofflich-fachbezogen:

- Ist es sinnvoll, im Unterricht den Unterschied zwischen den Begriffen »Fortpflanzung« und »Vermehrung« anzusprechen? Wenn ja: wie?
- Welche Formen der vegetativen Vermehrung kann ich im Unterricht durch Versuche exemplarisch erarbeiten?
- Welche wichtigen fachlichen Grundbegriffe bzw. Grundeinsichten will ich erarbeiten bzw. fachsprachlich formulieren?
- Gibt es besondere Bedingungen für die vegetative Vermehrung einzelner Pflanzen, die ich bei den Unterrichtsversuchen berücksichtigen müßte?

methodisch-unterrichtsbezogen:

- Welche Lerninhalte kann ich darbietend-informierend erarbeiten, und welche sollten handelnd-experimentierend erlernt werden?
- Welche Pflanzen verwende ich bei den Versuchsanordnungen, und welche weiteren Versuchsmaterialien brauche ich?
- In welcher Form lasse ich die Langzeitversuche bzw. Langzeitbeobachtungen durchführen?
- Welche Veranschaulichungshilfen gibt es außer den Versuchen?

Thema des Planungsmodells: Wie sich Pflanzen ohne Samen vermehren können
 Fachbezug: Biologie/Pflanzenkunde (Umweltkunde)
 Didaktische Intentionen: Biologisch grundlegendes Wissen über die Möglichkeiten der künstlichen bzw. der natürlichen vegetativen Vermehrung erarbeiten
 Empfohlene Jahrgangsstufe: 2 - 4

BÄUML-ROßNFGLM-F: Sachunterricht der Grundschule:
 naturwissenschaftl.-technischer
 Lernbereich. München 1979, S.150ff

5.2 Unterrichts-Situationsanalyse oder: Worauf kann mein Unterricht aufbauen?

Die Situationsfrage bzw. die Adressatenfrage haben immer mehr an Bedeutung gewonnen, seit HEIMANN/OTTO/SCHULZ in ihrem »Strukturschema des Unterrichts« mit Nachdruck auf das individual-anthropogene und auf das sozial-kulturelle Bedingungsfeld des Unterrichts hingewiesen haben (vgl. 2 und 3.2). Lernprozeß und Lernerfolg werden wesentlich von den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler, vom sozialen Beziehungsgeflecht des gesamten sozialen Lebensraumes, von räumlichen und organisatorischen Unterrichtsbedingungen mitbestimmt; lern- und sozialpsychologische Untersuchungen haben in den letzten Jahrzehnten dazu eine nahezu unübersehbare Fülle von Beweismaterialien zur Unterstützung dieser These geliefert. Deshalb sollte der Lehrende so weit als möglich die *Besonderheiten der zu unterrichtenden Individuen bzw. der Lerngruppe* feststellen, z. B. den gegebenen Kenntnis- und Leistungsstand, individuelle Eigenheiten der Schüler, das Interaktionsfeld der Lerngruppe (Klassensoziogramm, Schülerbeobachtungsbogen, Interaktionsauffälligkeiten, Außenseiter u. a.). Auch die *Besonderheiten der äußeren Unterrichtsbedingungen* sind immer wieder als unterrichtsbedingende Faktoren zu analysieren und zu reflektieren, z. B. die Eigenheit und die Größe des Unterrichtsraumes, die Unterrichtszeit, zur Verfügung stehende Unterrichtsmittel.

5.3 Didaktische Analyse oder: Warum und wozu ich unterrichte?

Die didaktische Frage nach dem **WARUM** und **WOZU** des Unterrichtens gilt gemäß der bildungstheoretischen Didaktik als »Kern« (KIAFKI) der Unterrichtsvorbereitung. Die pädagogisch verantwortete Begründung und Gestaltung des Unterrichts geschieht, indem der Lehrer nach dem größeren »Sach- oder Sinnzusammenhang« (KIAFKI) des Unterrichtsinhaltes fragt und die Bedeutung des Unterrichtsstoffes für die Lebensbewältigung seiner Schüler reflektiert.

In einer pädagogisch-didaktisch orientierten Problemanalyse sollten deshalb u. a. erörtert werden:

- die Auswahlkriterien des Unterrichtsstoffes,
- der Lernzusammenhang der Thematik innerhalb des Gesamtcurriculum,
- didaktische Besonderheiten aufgrund der Lernstruktur oder Sachstruktur des Lerngegenstandes (Elementarisierung, Exemplarität),
- ausbildungsrelevante und lebensbedeutsame Aspekte des Lernobjekts.

Daran schließt sich die Zielanalyse und Zielbestimmung für das Unterrichtsvorhaben an. Alle bisher im Planungsmodell angeführten Einzelaktivitäten (Sachstrukturelle Analyse, Unterrichts-Situationsanalyse, pädagogisch-didaktisch orientierte Problemanalyse) bestimmen die Zielfestlegung entscheidend mit, insbesondere die Feinlernzielbestimmung als Darstellung der konkret angestrebten (überprüfbaren) Unterrichtsziele (vgl. 3.4).

Auch wenn die Lernziele für nur eine Unterrichtsstunde formuliert werden, sollten sie sich nicht einseitig auf die kognitive Lerndimension beziehen, sondern den affektiv-emotionalen und den psychomotorischen Lernbereich ebenso berücksichtigen (vgl. 3.3).

1. Pädagogisch-didaktisch orientierte Problemanalyse

Pflanzen Blumen sind tägliches »Erfahrungsmaterial« der Schüler; deshalb sollte der umweltorientierte Sachunterricht schon in der Grundschule adäquate Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten vermitteln. Da dies beim vorliegenden Thema überdies experimentell handelnd im Unterricht möglich ist, außerdem Exemplarität und Elementarisierung stofflich gegeben sind, ist die Durchführung der Unterrichtseinheit im grundlegenden Sachunterricht besonders zu empfehlen.

2. Zielbestimmung

Richtziel: Die Schüler sollen die vegetative Vermehrung als ein Urphänomen der Fortpflanzung/Arterhaltung der lebenden Materie (am Beispiel der Pflanzen) kennenlernen und Pflanzenvermehrungsversuche durchführen können (kognitiv/affektiv-emotional/psychomotorisch).

Grobziele: I. Die Schüler sollen verschiedene Formen der vegetativen Vermehrung kennenlernen (kognitiv).

II. Die Schüler sollen die Funktion der vegetativen Vermehrung erfassen und Pflanzenvermehrungsversuche unter Anleitung durchführen können (affektiv-emotional/psychomotorisch).

Feinziele: I. 1. Die Schüler sollen erfahren, daß sich viele Pflanzen ohne Samen (vegetativ) vermehren (können) (kognitiv).

I. 2. Die Schüler sollen das »Sich-Vermehren-Wollen/Können als Urphänomen der lebenden Materie erfassen (kognitiv/affektiv-emotional).

I. 3. Die Schüler sollen folgende Arten der vegetativen Vermehrung kennenlernen:

- Regeneration: durch Zellteilung (gelbe Rübe),
 - Stecklinge (Gummibaum oder Begonie),
 - Oberirdische Ausläufer (Erdbeere),
 - Sproßknollen (Gartennelke)
- (kognitiv).

I. 4. Die Schüler sollen einsehen, daß jede Pflanze ihre Eigenart (Strukturen) an die Tochterpflanze weitervererbt (kognitiv-affektiv-emotional).

I. 5. Die Schüler sollen in ihrer Umwelt aufmerksam darauf achten, bei welchen Pflanzen die vegetative Vermehrung vorkommt (kognitiv-affektiv-emotional).

II. 1. Die Schüler sollen die im Unterricht angesetzten Versuche genau beobachten und protokollieren (kognitiv/psychomotorisch).

II. 2. Die Schüler sollen bei der Durchführung der Langzeitversuche beispielhaft erfahren, daß zur Vermehrung und zum Gedeihen der Pflanzen bestimmte (Pflege-)Bedingungen notwendig sind (kognitiv/affektiv-emotional).

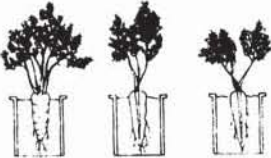



II. 3. Die Schüler sollen erkennen, daß durch die vegetative Vermehrung schneller wieder große Pflanzen wachsen als durch die Samenvermehrung (kognitiv/affektiv-emotional).

II. 4. Die Schüler sollen bereit sein, mit lebenden Objekten verantwortungsvoll umzugehen (affektiv-emotional/psychomotorisch).

II. 5. Die Schüler sollen fähig sein, eine im Unterricht verwendete Pflanze durch Ableger zu vermehren und im Blumentopf zu pflegen (kognitiv/affektiv-emotional/psychomotorisch).

Ziel aller methodischen Bemühungen ist eine optimale Lehr-Lern-Prozessgestaltung. Der Lehrende muß das dem Unterrichtsinhalt und den Unterrichtszielen entsprechende Lehrverfahren als Lehr-Lern-Vollzugsform auswählen, sach- und schülergemäße Aktionsformen, Unterrichtsformen, Sozialformen einsetzen, variable Formen des didaktischen Sprechens anwenden können und einen lerneffektiven Einsatz von Unterrichtsmitteln organisieren.

5.4 Unterrichtsverlaufsplanung oder: Wie organisiere ich den Lehr-Lern-Prozess?

Artikulationsphasen Lernziele	Aktionsformen Lehrer - Schüler	Unterrichts- bzw. Sozialformen	Organisation Medien
I. HINFÜHRUNG (Fragestellung/Motivation)			
Gibt es neben der Vermehrung der Pflanzen durch Samen noch andere Möglichkeiten, wie sich Pflanzen vermehren können?	L: Die Schüler zu themenspezifischen Fragestellungen anregen SS: Erfahrungswissen und angelesenes Wissen in die Unterrichtssituation themengemäße einbringen	Massenunterricht	
II. ZIELSETZUNG (Planung der Experimente)			
Wir untersuchen		Unterrichtsgespräch Partner- oder Gruppenarbeit	V ₁ : Eine gut beblätterte gelbe Rübe der Länge nach sorgfältig auseinander schneiden (halbieren) - beide Hälften in je einen Blumentopf mit guter Gartenerde setzen - beide in helles Licht stellen und reichlich gießen - gleichzeitig eine normale ganze Rübe unter denselben Bedingungen einpflanzen und beobachten bzw. beobachten
III. ERARBEITUNG (Durchführung der Experimente)			
LZ ₁ : Die halbierten Rüben wachsen genauso weiter wie die ganze Rübe. - Den halbierten Rüben wachsen viele neue Würzelchen an, welche die Pflanze mit Nährstoffen versorgen. Die Pflanzenhälften regenerieren sich.	L/SS: mögliche Fragestellungen entwickeln für Versuche, die im Klassenraum durchgeführt werden können L: - Versuchsmaterialien bereitstellen - zielorientierte Hinweise zur Versuchsanordnung geben - die Betreuung der Langzeitversuche durch die Schüler überwachen SS: - mit den bereitgestellten Versuchsmaterialien Versuchsanordnungen planen - die Versuche in allen experimentellen Einzelphasen und die Feststellung der Beobachtungsdaten sehr sorgfältig ausführen - experimentelle Fragestellung und experimentelle Anordnung immer von neuem kritisch in Zusammenhang bringen	Langzeitversuche Klassen- oder Gruppenarbeit	
LZ ₂ : An den abgeschnittenen Blättern bzw. am Stengel bilden sich im Wasser schnell neue Würzelchen. Die junge Pflanze treibt neue Blätter. - Aus Stengel-Teilen (Stecklingen) können neue Pflanzen wachsen. Pflanzen können durch Stecklinge vermehrt werden.		Demonstrationsversuche Lehrer- oder Schülerdemonstration	V ₂ : Ein glatt vom Stamm des Gummibaumes abgeschnittenes Blatt in ein Glas mit etwas Wasser geben - das verdunstete Wasser ergänzen - nach der Wurzelbildung in gute Erde eintopfen - analoge Versuche gleichzeitig mit einem »Fleißigen Lieschen« durchführen
LZ ₃ : An den knotigen Stellen bewurzeln sich die Stengel und bilden neue Pflanzen, wenn die Verbindung mit der Mutterpflanze gelöst ist. - Bei manchen Pflanzen geschieht an den Knoten des Stengels diese »vegetative« Vermehrung.			
LZ ₄ : Die oberirdischen Ausläufer bewurzeln sich schon nach kurzer Zeit. - Es entstehen neue (Mutter)Pflanzen, wenn die Verbindung der Ausläufer mit der Mutterpflanze gelöst ist. - Pflanzen vermehren sich (auch) durch Ausläufer.			V ₃ : Den Stengel einer Gartennelke so in einem Blumentopf abwärts biegen, daß die knotigen Stellen teilweise mit der Erde bedeckt werden - nach einer gewissen Zeit die Verbindung der knotigen Stellen mit der Mutterpflanze lösen Vergleich der Vermutungen der Schüler mit den faktischen Beobachtungsdaten (schüleradäquate Versprachlichung der Lernziele)
IV. FESTIGUNG (Auswertung der Experimente)			
analog LZ ₁ , LZ ₂ , LZ ₃ , LZ ₄	L: - zur Auswertung der Beobachtungsdaten auffordern und Hilfestellung geben - die Schüler zu Erklärungsversuchen auffordern - fachgemäße Informationen anbieten SS: - die Beobachtungsdaten kritisch mit den experimentellen Fragestellungen in Zusammenhang bringen - die eigenen Erklärungsversuche mit den Fachinformationen des Lehrers in Zusammenhang bringen - zum »Entdecken« der erarbeiteten Wissenszusammenhänge in der natürlichen Umwelt bereit sein	Unterrichtsgespräch Alleinarbeit oder Partnerarbeit mit Hilfsmitteln (Bücher u. a.)	
			V ₄ : Oberirdische Ausläufer der Erdbeere (oder anderer Kriechpflanzen) abschneiden - auf einen Topf mit feuchtem Sägemehl legen - mit einer Glasglocke abdecken - hell, aber schattig aufstellen adäquater Einsatz von originalen Objekten (Pflanzen, Versuchsmaterialien) und Veranschaulichungsmedien (Tafel, Bildtafeln, Overheadprojektor, Arbeitsblatt, Sachliteratur) Transfer der exemplarisch gewonnenen Kenntnisse Einsichten auf analoge Beispiele

5.5 Unterrichtsanalyse/Unterrichtsbeurteilung oder: Wie ist mein Unterricht zu beurteilen?

Die Unterrichtsanalyse als Nachbesinnung des Unterrichts kann durch drei Funktionsperspektiven gekennzeichnet werden:

1. *Unterrichtsbeschreibung* als systematisches Erfassen der Unterrichtswirklichkeit.
2. *Unterrichtsberatung* aufgrund des Vergleiches von intendiertem Lehr-Lern-Verhalten und realisierten bzw. realisierbaren Lehrverhaltensaspekten.
3. *Unterrichtsbeurteilung* gemäß unterrichtstheoretisch gültigen Kriterien im Hinblick auf die Effektivität des Lehr-Lern-Verhaltens.

Für den einzelnen Unterrichtspraktiker sind die wissenschaftlichen Analysesysteme bzw. Beobachtungsmodelle kaum anwendbar. Aber eine Nachbesinnung auf die Unterrichtstätigkeit unter den nachfolgend angeführten Problemkomplexen und Fragestellungen fördert eine kritische Distanz zur eigenen Unterrichtstätigkeit und ermöglicht erst eine ständige Optimierung der Unterrichtsgestaltung:

1. Lerninhalt

- War der Lehrende fachlich gründlich und umfassend informiert?
- War die Stoffauswahl so getroffen, daß grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten erarbeitet werden konnten?
- Wurden die Unterrichtsziele sachadäquat vermittelt, z. B. kognitive oder affektiv-emotionale Inhalte methodisch unterschiedlich erarbeitet?
- Wurde die Stoff-Zeit-Relation reell genug eingeschätzt?
- ...

2. Lernziele

- Waren in der Zielsetzung Sachhintergrund, Voraussetzungswissen und pädagogisch didaktische Aspekte gleichermaßen berücksichtigt?
- Betraf die Auswahl und Erarbeitung der Lernziele einseitig nur eine der drei elementaren Lerndimensionen?
- Bestand eine Diskrepanz zwischen Zielsetzung und Unterrichtsdurchführung?
- ...

3. Unterrichtsprinzipien

- Wurde das Prinzip der Veranschaulichung in Planung und Durchführung beachtet?
- Wurde das Prinzip der Schüleraktivierung verwirklicht?
- Wurde dem Prinzip der Motivation Rechnung getragen - auch über die Eröffnungssituation hinaus?
- Wurden (wenigstens ansatzhaft) Möglichkeiten der Individualisierung angeboten, z. B. beim individuellen Eingehen auf Schülerfragen oder bei der Durchführung einer Gruppenarbeit?
- ...

4. Methodische Unterrichtsgestaltung

- Ist die Orientierung an stoffadäquaten methodischen Stufungen gut gelungen?
- Erfolgte eine Überbetonung frontaler Lehrphasen?
- Wurde die Forderung der Variabilität in der methodischen Strukturierung verwirklicht?
- War die Wahl der Unterrichts- bzw. Sozialformen schüler- und sachangemessen?
- ...

5. Medieneinsatz

- War der Medieneinsatz sorgfältig genug geplant?
- War der Einsatz der Arbeits- bzw. der Testblätter zu umfangreich oder didaktisch zu wenig effektiv?
- War die inhaltliche und graphische Gestaltung der Tafelanschrift bzw. der OHP-Folie bzw. des Arbeitsblattes sinnvoll?
- Wies die Handhabung der Medien Mängel auf, die den Unterrichtsverlauf störten?
- ...

6. Lehrer - Schüler - Interaktionen

- Trat der Lehrer zugunsten der Schüleraktivität zurück, wo es möglich und notwendig war?
- War ein sinnvoller Wechsel zwischen den verschiedenen Formen des didaktischen Sprechens (Impulse/Fragen/Arbeitsaufträge) geplant und durchgeführt?
- Wurden die spontanen Schülerbeiträge durch Lehraktivitäten ungünstig eingeschränkt?
- ...

7. Unterrichtsvollzug

- Wurde die zeitliche und organisatorische Planung des Unterrichts adäquat eingehalten?
- War der Unterrichtsablauf flüssig und intentionsgemäß?
- Hielt der Lehrende starr am Konzept fest, wo es nicht sinnvoll war?
- Wurden pädagogische Hilfen eingesetzt (Ermutigung/Lob/Motivierung)?
- Waren Unterrichtsstil und Lehrton angenehm?
- ...

